

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως πρώτη γλώσσα και
στην Αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε παιδιά με Ειδικές
Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.)**

Ειρήνη Μπαρπάκη

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

1. Γεωργία Ανδρέου (Επιβλέπουσα)
(Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής)
2. Σωτηρία Τζιβινίκου
(Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής)
3. Φίλιππος Βλάχος
(Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής)

Βόλος 2015

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μου, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου σε συγκεκριμένους ανθρώπους οι οποίοι συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ηθική της υποστήριξη καθώς και για την πολύτιμη και διαρκή καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κ. Σωτηρία Τζιβινίκου, Λέκτορα Μαθησιακών Δυσκολιών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, η οποία με προθυμία συνέβαλε σημαντικά με τις υποδείξεις της, καθώς και στον κ. Φίλιππο Βλάχο, Καθηγητή Ψυχοβιολογίας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που δέχτηκαν να επιβλέψουν τη διπλωματική μου εργασία.

Τέλος, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου και τους δικούς μου ανθρώπους για την κατανόηση και την υποστήριξή τους καθ' όλη την προσπάθειά μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Α' ΜΕΡΟΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	7
1.1 Εισαγωγή.....	7
1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	8
1.2.1 Ορισμοί.....	8
1.2.2 Δυσλεξία.....	11
1.3 Φωνολογική Ενημερότητα και Εκμάθηση της Γλώσσας.....	17
1.3.1 Ανάπτυξη του Λόγου και Φωνολογική Ενημερότητα.....	17
1.3.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκμάθηση της Ελληνικής ως Πρώτης Γλώσσας.....	24
1.3.3 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκμάθηση της Αγγλικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.....	26
1.4 Σκοπός και Υποθέσεις Έρευνας.....	30
Β' ΜΕΡΟΣ.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
2.1 Εισαγωγή.....	31
2.2 Συμμετέχοντες.....	31
2.3 Ερευνητικά Εργαλεία.....	32
2.4 Διαδικασία.....	34
2.5 Στατιστική Ανάλυση.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	36
3.1 Εισαγωγή.....	36
3.2 Αποτελέσματα.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	42
4.1 Εισαγωγή.....	42
4.2 Συμπεράσματα.....	42
4.3 Περιορισμοί – Προτάσεις.....	50
4.4 Χρησιμότητα Έρευνας – Παιδαγωγικές Προεκτάσεις.....	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	52
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	60

Περίληψη

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, συγκεκριμένες ανεπάρκειες στην επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών, οι οποίες διατηρούνται και κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της φωνολογικής ενημερότητας μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα δυσλεξία, στην Ελληνική, ως πρώτη γλώσσα, και στην Αγγλική, ως δεύτερη γλώσσα,.

Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από οκτώ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ήταν αρχάριοι μαθητές της αγγλικής γλώσσας, ενώ οι ομάδες ελέγχου ήταν δύο, στη μία οι μαθητές είχαν εξισωθεί ως προς την ηλικία (ομάδα ελέγχου 1) και στην άλλη ως προς το επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα (ομάδα ελέγχου 2). Τα ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν 8 δοκιμασίες, 4 στα Ελληνικά και 4 στα Αγγλικά, οι οποίες αξιολογούσαν το επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας, τόσο σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που βρίσκονταν στην ίδια ηλικία όσο και με αυτούς που βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαίωσαν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το φωνολογικό έλλειμμα που υπάρχει σε παιδιά με δυσλεξία αλλά και τη διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα. Συνεπώς, η έγκαιρη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην πρώτη γλώσσα καθίσταται επιτακτική επειδή τα προβλήματα στην πρώτη γλώσσα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν μικρό, υπάρχει αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών πάνω στη φύση του φωνολογικού ελλείμματος στη δεύτερη γλώσσα, τα ευρήματα των οποίων θα βοηθήσουν στον σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: φωνολογική ενημερότητα, Αγγλικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαγλωσσική μεταφορά

Abstract

Phonological awareness constitutes a metalinguistic skill which is about the clear comprehension that words comprise two distinctive parts: syllables and phonemes. Research has shown that students with specific learning difficulties have deficits in phonological awareness, particular insufficiencies in the phonological information process, which are sustained during the second/foreign language learning. The purpose of the present study was the examination of the phonological awareness of students with specific learning difficulties, dyslexia in particular, in Greek, as the first language, and in English, as the second language.

The experimental group consisted of 8 students with specific learning difficulties who were all beginner learners of English whereas the two control groups were matched according to age (control group 1) and the level of competency in the second language (control group 2). The research tools were 8 tasks, 4 in Greek and 4 in English, which evaluated the levels of epilinguistic and metalinguistic phonological awareness. The findings show lower performance in every task for the students with specific learning difficulties in comparison to both control groups.

These findings confirm previous research data on the presence of phonological deficit on children with dyslexia as well as the cross- language transfer of skills from the first to the second language. Consequently, a timely diagnosis of specific learning difficulties in the first language is of vital importance as the problems existing in the first language have a negative impact on the second language learning. Since the sample of this study was small, there is need of further research on the presence of phonological deficit in the second language, the findings of which can help in planning suitable instructional material for teaching English as a second language to children with specific learning difficulties.

Key words: phonological awareness, English as second/foreign language, specific learning difficulties, cross-language transfer

Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1 Εισαγωγή

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι ένας ευρύς όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαταραχή στη διαδικασία της μάθησης, κατανόησης και χρήσης της γλώσσας. Στην πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζεται η σταδιακή εξέλιξη ως προς τη διατύπωση ενός πλήρους και ολοκληρωμένου ορισμού ενώ επίσης αναφέρονται λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η τελευταία υποενότητα επικεντρώνεται στη δυσλεξία δεδομένου ότι υπάρχει ειδικότερο ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη προς τη συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία. Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται ορισμοί που προτάθηκαν για να περιγράψουν τη συγκεκριμένη διαταραχή ενώ γίνεται εστίαση στο φωνολογικό έλλειμμα.

Στη δεύτερη ενότητα αυτού του κεφαλαίου γίνεται εκτενής αναφορά σε μία εξίσου σημαντική μεταβλητή της παρούσας μελέτης, τη φωνολογική ενημερότητα. Ξεκινώντας από το πώς αναπτύσσεται ο λόγος στους ανθρώπους, η εργασία εστιάζει στη φωνολογική ενημερότητα μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Προσδιορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου, αναλύονται τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και αναδεικνύεται η σημαντικότητα της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα μελέτη εξετάζει τη φωνολογική ενημερότητα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης/ξένης γλώσσας, στο δεύτερο μέρος αυτής της ενότητας παρουσιάζεται η σημαντικότητα της φωνολογικής ενημερότητας κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της αγγλικής γλώσσας και παράλληλα αναλύεται το φαινόμενο της διαγλωσσικής μεταφοράς από την πρώτη προς τη ξένη γλώσσα.

1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.2.1 Ορισμοί

Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Μ.Δ.) έχουν απασχολήσει πολλούς επιστήμονες από πολλά διαφορετικά πεδία για αρκετά χρόνια. Ιατροί και ειδικότερα νευρολόγοι, ψυχολόγοι, οι παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί έχουν προσπαθήσει να δώσουν τον πλέον κατάλληλο ορισμό της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών (Tonnessen, 1997). Το γεγονός ότι επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα έχει οδηγήσει στη δημιουργία διαφόρων ορισμών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk σε ένα συνέδριο για γονείς παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες (Πολυχρόνη, 2011). Έκτοτε έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για να αποσαφηνισθεί και να περιγραφεί σε ένα εννοιολογικό προσδιορισμό γενικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, ο Kirk (1962) ανέφερε ότι «οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη των διαδικασιών της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αρίθμησης, η οποία είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής αναπηρίας που ενδεχομένως προκαλείται από δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή/και ορισμένη συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή του ατόμου» (Hammill, 1990). Ο Kirk έκανε σαφές ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης ή αισθητηριακής αναπηρίας και δεν επηρεάζονται από πολιτιστικούς ή εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Λίγο αργότερα, το 1965, η Barbara Bateman, μαθήτριά του Kirk, διατυπώνει έναν διαφοροποιημένο ορισμό. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν, «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσής τους. Η διακύμανση αυτή συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες ενδεχομένως και να οφείλονται σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος» (Hammill, 1990).

Ο πιο ευρέως γνωστός ορισμός, παρόλα αυτά, είναι αυτός που διατύπωσε ο Donald Hammill (1990). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών.»

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών ο οποίος να έχει γίνει γενικά αποδεκτός δεδομένου ότι δεν υπάρχουν σαφή ευρήματα σχετικά με τη φύση της διαταραχής παρόλα αυτά θεωρείται ότι τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών οφείλονται σε γενετικούς και νευροβιολογικούς παράγοντες ενώ εξωγενείς παράγοντες όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο λαμβάνονται υπόψη για τη σημαντικότητα του ρόλου τους (Κρόκου, 2010; Παντελιάδου, 2011; Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Στην Ελλάδα, η νομοθεσία αναφέρεται στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ως άτομα «που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και σχολικής προσαρμογής εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτεροτήτων» (Νόμος 3699/2008).

Ένας σημαντικός διαχωρισμός ο οποίος έγινε με την πάροδο των χρόνων αφορά στους όρους «Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».

Χρησιμοποιώντας τον πρώτο όρο αναφερόμαστε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οποίες συνδέονται με «ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο, με ελλείμματα σε αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου» (Πολυχρόνη, 2011). Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών (ή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών) υπολογίζεται στο 10% (Πόρποδας, 2002). Αυτές οι δυσκολίες, οι οποίες μπορεί και να οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, το υστερημένο γλωσσικό περιβάλλον ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη εκπαίδευση, παρατηρούνται ως μια καθυστέρηση στην εκκίνηση του μαθητή ο οποίος σε πολλούς ακαδημαϊκούς τομείς είναι σε πιο χαμηλό επίπεδο συγκριτικά με τους συμμαθητές του. Κατά αυτόν τον τρόπο, για παράδειγμα, παιδιά από άλλες χώρες τα οποία φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και δυσκολεύονται με το ελληνικό φωνολογικό σύστημα μπορεί να εμφανίσουν Μαθησιακές Δυσκολίες. (Πολυχρόνη, 2011).

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Ε.Γ.Δ.), από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σχετικά στενό πεδίο έκφρασης των μαθησιακών δυσκολιών. Με τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφερόμαστε στις δυσκολίες κατάκτησης του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και σε δυσκολίες στις θετικές επιστήμες, όπως είναι τα μαθηματικά. Μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες είναι παιδιά «χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην κατηγορία της νοητικής στέρησης» (Lyon, 1996; Πολυχρόνη, 2011). Πρόκειται, επομένως, για μια ενδογενή διαταραχή η οποία έχει συνδεθεί με τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» και η οποία δημιουργεί ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης (Lyon, 1996; Παντελιάδου, 2011).

Η συχνότητα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών υπολογίζεται περίπου στο 3% -5% του γενικού πληθυσμού (American Psychiatric Association, 1994) και αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως Δυσλεξία, Δυσγραφία, Δυσαριθμησία, Δυσαναγνωσία, Δυσορθογραφία, Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (φάσμα αυτισμού), Ψυχικές Διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες» (Νόμος 3699/2008). Μια

πιο ομαδοποιημένη ταξινόμηση προτείνεται από τον Αμερικάνικο Ψυχιατρικό Σύλλογο με βάση την επίδοση στις μαθησιακές μεταβλητές και είναι η εξής:

- Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)
- Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία)
- Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (Δυσορθογραφία)

Οι κατηγορίες που αναφέρθηκαν δεν έχουν σαφή όρια και συχνά επικαλύπτονται. Από αυτές, η μαθησιακή δυσκολία που συναντάται συχνότερα και στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη είναι η Δυσλεξία.

1.2.2 Δυσλεξία

Η πιο συνήθης μορφή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η Δυσλεξία. Συχνά, αντί του όρου Δυσλεξία χρησιμοποιείται ο πληρέστερος όρος «ειδική ή εξελικτική-αναπτυξιακή δυσλεξία», σε διαχωρισμό προς την «επίκτητη δυσλεξία», ενώ στο παρελθόν έχουν επίσης αναφερθεί οι όροι «λεξική τύφλωση», «ειδική διαταραχή γραφής και ανάγνωσης», «ειδική αναγνωστική δυσκολία», ενώ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», όρος ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση αφού ταυτίζεται με τον γενικότερο όρο- ομπρέλα στον οποίο ανήκει η Δυσλεξία (Grigorenko, 2001; Πόρποδας, 2002).

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι περίπου το 80% των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν Δυσλεξία (Shaywitz & Shaywitz, 2004). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, οι άνθρωποι που έχουν δυσλεξία έχουν δυσκολία να διαβάσουν ή να γράφουν και χρειάζονται βοήθεια από ειδικούς, όπως καθηγητές ή ακόμα και ψυχολόγους. Η συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι περίπλοκο να προσδιοριστεί για αυτό και μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ορισμοί της Δυσλεξίας όμως στην πλειοψηφία τους βασίζονται στην αρχή του αποκλεισμού (exclusionary definitions) και προσδίδουν έναν «αρνητικό» παρά θετικό χαρακτήρα, περιγράφοντας την έννοια ως προς το τι δεν είναι δυσλεξία αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο μια διεξοδική ανάλυση των χαρακτηριστικών της (Στασινός, 2015; Tonnessen, 1997). Το Βρετανικό Ινστιτούτο Δυσλεξίας (British Dyslexia Institute) αναφέρει ότι «η

Δυσλεξία προκαλεί δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη, τα μαθηματικά, η συγκέντρωση και η ατομική οργάνωση μπορεί επίσης να επηρεάζονται. Συνήθως προέρχεται από αδυναμία στην επεξεργασία της γλωσσικής πληροφορίας. Έχει βιολογική προέλευση και κληρονομική επιβάρυνση και εκδηλώνεται σε οποιοδήποτε επίπεδο νοητικής ικανότητας. Οι επιπτώσεις της Δυσλεξίας μπορούν να ξεπεραστούν σε μεγάλο βαθμό με τη συνδρομή ειδικής διδασκαλίας».

Η Διεθνής Ένωση Δυσλεξίας (International Dyslexia Association) το 2002 παρουσίασε έναν πλήρη ορισμό σύμφωνα με τον οποίο Δυσλεξία είναι:

«η ειδική διαταραχή μάθησης, νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες σχετιζόμενες με την ακρίβεια και την ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων και με την κακή ορθογραφία και αποκωδικοποίηση. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά πηγάζουν από μια διαταραχή στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας και είναι ασύμβατες με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης και μειωμένες αναγνωστικές εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να αναστείλουν τη λεξιλογική ανάπτυξη και γνωστική εμπειρία» (Lyon και συν., 2003).

Γενικότερα, η Δυσλεξία είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή της ικανότητας ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, με κύριο χαρακτηριστικό τη δυσκολία αποκωδικοποίησης μεμονωμένων λέξεων. Η Δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας διαταραχής η οποία έχει οργανική αιτιολογία και δε συνυφίνεται με νοητικούς, πολιτισμικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Οικονόμου, 2011; Πόρποδας, 2002; Στασινός, 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι η Δυσλεξία σχετίζεται με μια αναγνωστική δυσκολία με γενετικά, αναπτυξιακά και νευρολογικά αίτια χωρίς να υπάρχει συσχετισμός με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (Shaywitz & Shaywitz, 2004; Stanovich, 1996). Η Δυσλεξία μπορεί να παρατηρηθεί σε ένα παιδί παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση, τη θετική κοινωνικο-οικογενειακή κατάσταση και την υποστήριξη που μπορεί να λαμβάνει όταν αυτό θα προσπαθήσει να αποκωδικοποιήσει τον γραφημικό κώδικα στο επίπεδο της λέξης. Η Δυσλεξία, επομένως, αφορά στην αποκωδικοποίηση της

ανάγνωσης και όχι την κατανόησή τους και συγκεκριμένα στην αποκωδικοποίηση λέξεων και όχι μεμονωμένων γραμμάτων του αλφαβήτου (Πόρποδας, 1981, 2002; Ramus, 2003; Stanovich, 1996).

Η πληθώρα των συμπτωμάτων τα οποία συνδέονται με τη Δυσλεξία, όπως αναγνωστικά προβλήματα, φωνολογικά προβλήματα, αισθητηριακές δυσκολίες στους οπτικούς και ακουστικούς τομείς και δυσκολίες στον κινητικό έλεγχο, καθώς και η συννοσηρότητάς της με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, έχουν προκαλέσει σύγχυση στη σωστή ερμηνεία των συμπτωμάτων τα οποία παρατηρούνται στα δυσλεκτικά άτομα (Ramus, 2004). Μια συχνά αναφερόμενη περιγραφή τύπων Δυσλεξίας είναι η ταξινόμηση των αναγνωστών με χαμηλές επιδόσεις με βάση τα ελλείμματά τους σε μία ή περισσότερες διόδους αισθητηριακής επικοινωνίας. Οι Myklebust και Johnson (1962) πρότειναν δύο ευρείς τύπους δυσλεξίας: την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία (Στασινός, 1999; Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Η οπτική Δυσλεξία αφορά σε ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασινός, 1999). Η οπτική Δυσλεξία δε σχετίζεται με την όραση του ατόμου, επομένως άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης δε μπορεί να θεωρούνται ότι είναι δυσλεκτικά εξαιτίας της απώλειας στην όρασή τους. Η συγκεκριμένη μορφή Δυσλεξίας συνδέεται με τη δυσκολία των δυσλεκτικών ατόμων κατά την αποκωδικοποίηση γραπτών συμβόλων σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Σε ότι αφορά στη σχολική τους επίδοση, οι δυσλεκτικοί μαθητές που υπάγονται σε αυτόν τον τύπο Δυσλεξίας δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ακολουθία συμβολών στην κωδικοποιημένη γλώσσα και να ταυτίσουν οπτικά σύμβολα είτε σε ήχους είτε σε ενότητες με περιεχόμενο ενώ συχνά βλέπουν σύμβολα ή τμήματα λέξεων αντίστροφα ή ανάποδα. Επίσης, δυσκολεύονται στην αναγνώριση συμπλεγμάτων ως σύνθεση γραμμάτων και στη διάκριση μεγέθους και μορφής (Στασινός, 1999; Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Ο δεύτερος τύπος Δυσλεξίας, η ακουστική Δυσλεξία, είναι ο πιο δύσκολος τύπος όσον αφορά στην αντιμετώπισή της. Η ακουστική Δυσλεξία, όπως και στην περίπτωση της οπτικής Δυσλεξίας, έχει ελάχιστη σχέση με την ακουστική ικανότητα του ατόμου. Όπως αναφέρει ο Στασινός (1999): «το παιδί με ακουστική Δυσλεξία δε

μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι, κατ' ακολουθία, σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα». Το δυσλεκτικό άτομο δεν έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις διαφορετικές παραλλαγές των ήχων στην ομιλία και παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις στη σύνθεση γραπτών και ακουστικών στοιχείων (Στασινός, 1999).

Ο διαχωρισμός στους δύο προαναφερθέντες τύπους Δυσλεξίας, την οπτική και την ακουστική Δυσλεξία, βασίζεται στη θεωρία ενός γενικού αισθητικοκινητικού ελλείμματος. Υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης εστιάζουν στο ρόλο των αισθητηριακών και/ή κινητικών συμπτωμάτων γεγονός το οποίο οδήγησε σε διαφορετικές θεωρίες οι οποίες εντοπίζουν τα αίτια της Δυσλεξίας στην ύπαρξη ελλείμματος στην ακουστική (κροταφική) επεξεργασία (μέσω του φωνολογικού ελλείμματος), σε οπτική (μεγαλοκυτταρική) δυσλειτουργία και/ή κινητική (παρεγκεφαλιδική) δυσλειτουργία (Nicolson & Fawcett, 2007; Nicolson και συν, 2001; Ramus; 2003, 2004). Ενδεικτικά, οι Vidyasagar και Pammer (2010) υποστηρίζουν ότι το έλλειμμα της οπτικής επεξεργασίας θα μπορούσε να είναι μέρος ενός γενικότερου ελλείμματος στην κροταφική επεξεργασία το οποίο θα εξηγούσε την υψηλή συχνότητα ελλειμμάτων στην ταχεία ακουστική επεξεργασία. Συνολικά, όλες αυτές οι θεωρίες ανήκουν στη γενικότερη μεγαλοκυτταρική θεωρία σύμφωνα με την οποία μια γενικευμένη δυσλειτουργία των κυττάρων στη μεγαλοκυτταρική οδό επηρεάζει όλα τα αισθητήρια μέσα μέχρι τον οπίσθιο βρεγματικό φλοιό και την παρεγκεφαλίδα (Nicolson και συν, 2001; Ramus; 2003, 2004).

▪ Φωνολογικό Έλλειμμα

Πολλά ευρήματα αντικρούουν τη θεωρία του αισθητικοκινητικού ελλείμματος υποστηρίζοντας ότι παρά το γεγονός ότι ένα αισθητικοκινητικό σύνδρομο παρουσιάζεται πιο συχνά σε δυσλεκτικά άτομα, δε διαδραματίζει από μόνο του σημαντικό αιτιώδη ρόλο για τα αίτια της Δυσλεξίας (Ramus; 2003, 2004). Πιο συγκεκριμένα, νευροεπιστημονικές ανακαλύψεις επιβεβαιώνουν ότι η παρεγκεφαλίδα συνδέεται με γλωσσικές και αναγνωστικές δραστηριότητες αλλά η υπόθεση ενός παρεγκεφαλικού ελλείμματος αποδυναμώνεται αφού η παρεγκεφαλίδα έχει μια μεγάλη δομή και πολλές λειτουργίες και απαιτεί τη συνεργασία με άλλες περιοχές του

εγκεφάλου για να συντονίσει την εκμάθηση δεξιοτήτων (Nicolson & Fawcett, 2007; Nicolson και συν., 2001).

Στον αντίποδα της θεωρίας του αισθητικοκινητικού ελλείμματος υπάρχει η θεωρία την οποία υποστηρίζουν όλο και περισσότεροι ερευνητές, η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος σχετίζεται με δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας, οι οποίες περιλαμβάνουν προβλήματα διατήρησης, ανάκτησης και χρήσης των φωνολογικών κωδικών στη μνήμη (Πόρποδας, 2002; Ramus, 2003, 2004; Στασινός, 2015). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, σε επίπεδο εγκεφάλου, το έλλειμμα δημιουργείται από μια συγγενή δυσλειτουργία συγκεκριμένων φλοιικών περιοχών οι οποίες συνδέονται με τη φωνολογία και την ανάγνωση (Ramus, 2003).

Τρία σημαντικά συσχετισμένα αλλά και ευδιάκριτα είδη ικανοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας τα οποία εμφανίζονται να συνδέονται με την αναγνωστική ικανότητα είναι η φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness), η φωνολογική μνήμη (verbal short-term memory) και η ταχύτητα ανάκλησης (rapid naming) (Πόρποδας, 2002; Ramus, 2003; Στασινός, 2015). Η φωνολογική ενημερότητα, όπως θα εξετάσουμε αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα, αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου και η απόκτησή της είναι ένα βασικό στάδιο για την κατάκτηση του γραπτού λόγου αφού εκεί στηρίζονται η ανάγνωση και η γραφή (Joanisse και συν., 2000; Στασινός, 2015). Στην περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί έχει Δυσλεξία, τότε παρουσιάζει ελλείμματα στις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας τα οποία είναι γνωστά ως φωνολογικά ελλείμματα (Πόρποδας, 2002; Στασινός, 2015).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις ικανότητες της φωνολογικής επεξεργασίας και των φωνολογικών ελλειμμάτων έγκειται στο γεγονός ότι η σημαντικότητά τους δεν περιορίζεται μόνο στην κατανόηση της προφορικής γλώσσας αλλά και στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Παιδιά τα οποία υπολείπονται φωνολογικής ενημερότητας εντοπίζονται ηλικιακά στα τέλη της προσχολικής ηλικίας και στην αρχή του Δημοτικού σχολείου. Η επίδοσή τους στις διάφορες δοκιμασίες φωνολογικής επεξεργασίας είναι ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης για τη μελλοντική αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα (Goswami, 2002; Hutchinson και συν., 2004; Lyon, 1996; Wagner και συν., 1997). Η πλειοψηφία

των παιδιών αποκτούν εύκολα τις ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας μέχρι τις ηλικίες των έξι με επτά αλλά τα παιδιά με Δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε αυτές τις ικανότητες γεγονός το οποίο θα οδηγήσει σε δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης εκτός και αν γίνει παρέμβαση για να βελτιωθεί η μειωμένη φωνολογική ενημερότητα (Hutchinson και συν., 2004; Lyon, 1996).

Τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις στο παιχνίδι τους ενώ οι δεξιότητες αυτές εμπλουτίζονται σταδιακά με την ανάπτυξη του λόγου τους. Με την πάροδο των χρόνων η φωνολογική επεξεργασία αφορά σε δυσκολότερα επίπεδα, περνώντας από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας διαφέρει από παιδί σε παιδί και υπάρχουν παιδιά τα οποία εισέρχονται στο Δημοτικό σχολείο με χαμηλή φωνολογική ενημερότητα. Τα παιδιά αυτά πιθανώς αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες μπορούν να ανιχνευθούν μέσα από διάφορες δοκιμασίες φωνολογικής επεξεργασίας (Goswami, 2002; Hutchinson και συν., 2004; Lyon, 1996; Wagner και συν., 1997).

Χαρακτηριστικές δοκιμασίες διάγνωσης πιθανού φωνολογικού ελλείμματος σε παιδιά προσχολικής και πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου αφορούν στην ικανότητα του εντοπισμού ομοιοκαταληξίας και απαλοιφής τμήματος (συλλαβής) και φωνήματος από λέξεις. Ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας, από ένα ρηχό σε ένα πιο βαθύ επίπεδο, οι δοκιμασίες χωρίζονται σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές (Πολυχρόνη και συν., 2006). Δοκιμασίες όπως ο εντοπισμός της ομοιοκαταληξίας εξετάζουν τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών σε επιγλωσσικό επίπεδο, το οποίο έχει αποδειχθεί ότι προηγείται της εκμάθησης ενός ορθογραφικού συστήματος (Goswami, 2002). Δοκιμασίες όπως η απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη εξετάζουν το μεταγλωσσικό επίπεδο των παιδιών. Η δεύτερη ομάδα δοκιμασιών θεωρείται πιο δύσκολη και τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν γενικότερα χαμηλότερη επίδοση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το μεταγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν (Βλάχος και συν., 2010; Goswami και συν., 2010; Joannis και συν., 2000; Kotoulas, 2004; Lyon, 1996; Πόρποδας, 2002; Seymour, 2005; Stanovich και συν., 1984; Wang και συν., 2005).

1.3 Φωνολογική Ενημερότητα και Εκμάθηση της Γλώσσας

1.3.1 Ανάπτυξη του Λόγου και Φωνολογική Ενημερότητα

- Ανάπτυξη του Λόγου

Η γλώσσα αποτελεί τον πιο σημαντικό κώδικα επικοινωνίας, πρόκειται για ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα το οποίο συνθέτει έναν εδραιωμένο κώδικα επικοινωνίας και το οποίο ποικίλλει μεταξύ των εθνών. Μέσω της γλώσσας, δηλαδή του προφορικού και του γραπτού λόγου, οι άνθρωποι ενημερώνονται και αποκτούν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τι συμβαίνει γύρω τους και να επεξεργαστούν τα μηνύματα που λαμβάνουν αποδίδοντας συγκεκριμένες σημασίες με λέξεις και εκφράσεις (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο παραπάνω ορισμός προσδιορίζει τη γλώσσα από την άποψη της λειτουργίας και της χρήσης της. Εστιάζοντας περαιτέρω στην άποψη της ουσίας, της δομής και των συστατικών στοιχείων μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη γλώσσα με έναν πιο ειδικό και πληρέστερο επιστημονικά ορισμό. Επομένως, «η γλώσσα είναι κώδικας σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής), με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας» (Λιαπής, 1991; Μπαμπινιώτης, 1998).

Το σύνολο των ανθρώπων που επικοινωνούν στην ίδια μητρική γλώσσα αποτελεί τη γλωσσική κοινότητα. Τα άτομα που ανήκουν σε μια γλωσσική κοινότητα διαφέρουν από τα άτομα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας που μιλούν μια ξένη, μη μητρική γλώσσα, γιατί έχουν «κατακτήσει τη γλώσσα». Μιλάμε, επομένως, για «γλωσσική κατάκτηση» (language acquisition) δεδομένου ότι τα άτομα μια γλωσσικής κοινότητας έχουν μάθει τη γλώσσα τους μέσα στο φυσικό περιβάλλον της οικογένειας και της κοινωνίας και έχουν μάθει να εκφράζουν νοήματα και έννοιες, αισθήματα και συναισθήματα, νοοτροπίες και απόψεις μέσα από ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Κοινό χαρακτηριστικό σε όλα τα γλωσσικά συστήματα, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές κοινότητες στις οποίες χρησιμοποιούνται, είναι τα τέσσερα βασικά επίπεδα στα οποία αναλύεται η γλώσσα και τα οποία είναι οργανωμένα με δικές τους αρχές. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- *Φωνολογικό*, το οποίο επικεντρώνεται στον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται, συνδυάζει και παράγει ήχους και μεγαλύτερες γλωσσικές ενότητες της γλώσσας του.
- *Μορφοσυντακτικό (ή γραμματικό)*, το οποίο περιέχει τις αρχές βάσει των οποίων ένα άτομο συνδυάζει γλωσσικές μονάδες, π.χ. λέξεις και φράσεις, μεταξύ τους.
- *Σημασιολογικό-λεξικό*, το οποίο αφορά στο περιεχόμενο των λέξεων και την ερμηνεία που δίνεται σε ολόκληρες προτάσεις.
- *Επικοινωνιακό/πραγματολογικό*, το οποίο προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αξιοποιεί όλες τις γλωσσικές του γνώσεις σε πραγματικές συνθήκες χρήσης. (Μότσιου, 2014).

Εξέχουσας σημασίας είναι ο μηχανισμός και η ταχύτητα με την οποία πραγματοποιείται η γλωσσική κατάκτηση της πρώτης γλώσσας σε όλα τα προαναφερθέντα γλωσσικά επίπεδα. Η ταχύτητα και η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες χωρίς ειδική εκπαίδευση αποτελεί εδώ και χρόνια τομέα έρευνας αυξημένου ενδιαφέροντος για τους ειδικούς (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003; Μότσιου, 2014; Yule, 1996). Η αναπτυξιακή αυτή πορεία, η οποία αναφέρεται γενικά σε διάφορες όψεις που αφορούν στην απόκτηση του λόγου, ονομάζεται «ανάπτυξη του λόγου» ή «γλωσσική ανάπτυξη» και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σταδιακή γλωσσική- επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών τόσο για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας όσο και για την απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας» (Μότσιου, 2014).

Όλα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από την κουλτούρα τους αναπτύσσουν τη γλώσσα περίπου στην ίδια περίοδο, με την ίδια διαδικασία. Από βρεφική ηλικία έχουν ήδη ξεκινήσει την προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν μέσω χειρονομιών, κλάματος και παραγωγή ήχων και άναρθρων κραυγών(babbling). Ανάμεσα στην ηλικία των 12 με 18 μηνών είναι η περίοδος κατά την οποία η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει να γίνεται πιο ορατή αφού σε αυτό το στάδιο τα βρέφη εκφωνούν τις πρώτες τους μεμονωμένες λέξεις (one-word stage). Από την ηλικία των 18 μηνών και έπειτα τα βρέφη είναι σε θέση να σχηματίσουν μικρές προτάσεις, συνήθως με δύο ή τρεις λέξεις, οι οποίες αποτελούνται κυρίως από ουσιαστικά,

ρήματα και επίθετα (telegraphic speech) (Ανδρέου, 2012; Μότσιου, 2014; Παρασκευόπουλος, χ.χ.; Στασινός, 2015; Yule, 1996).

Με την πάροδο του χρόνου και ως το τέλος του τρίτου έτους το βασικό λεξιλόγιο (εκφραστικό λεξιλόγιο) των παιδιών εμπλουτίζεται και αποτελείται συνολικά από 800 έως 1500 λέξεις, ενώ κατανοούν (αντιληπτικός λόγος) 1200 έως 2000 λέξεις. Σταδιακά, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας 3 με 5 χρόνων μπορούν να δομούν ολοκληρωμένες προτάσεις ενώ με την εισαγωγή τους στο σχολείο, από την ηλικία των 6 χρόνων και έπειτα, τα παιδιά σταθερά, με κάπως πιο αργούς ρυθμούς και με μεγαλύτερα διαστήματα εμφανών αλλαγών, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και συνεχίζουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Όλα αυτά τα στάδια πραγματοποιούνται ενώ ταυτόχρονα εξελίσσονται τα προαναφερθέντα τέσσερα επίπεδα του γλωσσικού συστήματος: το φωνολογικό, το γραμματικό, το σημασιολογικό και το πραγματικό (Ανδρέου, 2012; Μότσιου, 2014; Παρασκευόπουλος, χ.χ.; Στασινός, 2015; Yule, 1996).

Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν αυτήν την ικανότητα για ανάπτυξη του λόγου, ένα φυσικό χάρισμα το οποίο παράλληλα αποτελεί και ένα μεγάλο μυστήριο. Οι δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του λόγου είναι η θεωρία του συμπεριφορισμού και η θεωρία της βιολογικής (ορθολογιστικά προσανατολισμένης) άποψης. Η θεωρία του συμπεριφορισμού, με κύριους εκπροσώπους της τους E. Thorndike, I. Pavlov, J. Watson και τον κορυφαίο εκπρόσωπό της τον B.F. Skinner, βασίζεται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα μάθησης, το αποτέλεσμα ως αντίδραση προς ένα συγκεκριμένο ερέθισμα κάνει το άτομο να συσχετίζει ερεθίσματα και αντιδράσεις και επομένως να ενεργεί με ορισμένο τρόπο όταν του δοθεί το ανάλογο ερέθισμα (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2003; Μότσιου, 2014).

Αντίθετη προς αυτή τη θεωρία του συμπεριφορισμού είναι η θεωρία της γενετικής- μετασχηματιστικής γραμματικής με κύριο εισηγητή τον γλωσσολόγο N. Chomsky. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η γλωσσική ανάπτυξη είναι η εφαρμογή καθολικών αρχών και κανόνων μέσω ενός έμφυτου ειδικού μηχανισμού απόκτησης της γλώσσας (LAD: Language Acquisition Device). Ο μηχανισμός αυτός περιέχει έναν περιορισμένο αριθμό καθολικών κατηγοριών και δομικών αρχών και επιτρέπει

σε όλα τα παιδιά να σχηματίζουν υποθέσεις για τις δομές που διέπουν κάθε γλώσσα (Chomsky, 1991; Μότσιου, 2014; Μπαμπινιώτης, 1998).

Εκτός από αυτές τις δύο ακραίες μεταξύ τους θεωρίες, προέκυψαν μετέπειτα και άλλες θεωρίες σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη. Προσκείμενος στην άποψη της έμφυτης γνώσης αλλά όχι αποκλειστικά της γλωσσικής γνώσης ήταν ο εκπρόσωπος των γνωσιακών μοντέλων ψυχολόγος J. Piaget. Η συμβολή του Piaget θεωρείται σημαντική αφού ήταν εκείνος ο οποίος καθόρισε τα στάδια από τα οποία διέρχεται η νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, η απόκτηση δηλαδή νέων γνωστικών ικανοτήτων εκ των οποίων μια όψη τους είναι η γλώσσα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003; Μότσιου, 2014).

▪ Φωνολογική Ενημερότητα

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά κατά το τέλος της προσχολικής τους ηλικίας και με την εισαγωγή τους στο Δημοτικό σχολείο είναι σε θέση να σχηματίζουν ολόκληρες δομημένες προτάσεις έχοντας αφομοιώσει τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα τέσσερα βασικά επίπεδα της πρώτης τους γλώσσας. Επίσης, αρχίζουν να εφαρμόζουν συνειδητά τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος και διαμορφώνουν σκέψεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Η ικανότητα αυτή του παιδιού να σκέφτεται και να εστιάζει την προσοχή του στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης ονομάζεται «μεταγλωσσική ενημερότητα (ή επίγνωση)» (Τάφα, 2011).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν και στα τέσσερα δομικά συστατικά της γλώσσας, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό, επομένως αντιστοιχίζονται με τα ισάριθμα επίπεδα του γλωσσικού συστήματος (Τάφα, 2011; Τζουριάδου, 1994). Έτσι, υπάρχουν:

- Η *φωνολογική επίγνωση*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να διακρίνει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες.
- Η *σημασιολογική επίγνωση*, η οποία αναφέρεται τόσο στην ικανότητα του παιδιού να ξεχωρίζει ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες

από μία έννοιες και παράλληλα στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την εννοιολογική ορθότητα των προτάσεων.

- Η *συντακτική επίγνωση*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή.
- Η *πραγματολογική επίγνωση*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται (Τάφα, 2011; Τζουριάδου, 1994).

Εστιάζοντας περαιτέρω στη φωνολογική επίγνωση ή αλλιώς ενημερότητα (phonological awareness) θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως την αναγνώριση των φωνολογικών μερών μιας λέξης και στην ικανότητα του ατόμου να επιδρά και να χειρίζεται τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2011). Πρόκειται για μια σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα, οι μικρότερες φωνολογικές μονάδες.

Ο Πόρποδας (2002) προτείνει έναν πληρέστερο ορισμό σύμφωνα με τον οποίον «η φωνολογική επίγνωση είναι μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης».

Η φωνολογική ενημερότητα /επίγνωση αφορά στην ικανότητα του ατόμου και όχι σε μια αυτοματοποιημένη κατάκτηση να χειρίζεται τις φωνημικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σε αυτές και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι συνέπεια της ομιλίας μιας γλώσσας που αφορά στην παραγωγή και την αντίληψη των δομικών στοιχείων αυτής σε επίπεδο συνειδητότητας (Liberman et al., 1989 όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002).

Συχνά, η φωνολογική ενημερότητα περιγράφεται ως περιλαμβάνουσα ένα πλέγμα συνεχών δεξιοτήτων, οι οποίες κυμαίνονται από βασικές δεξιότητες, όπως η

ομοιοκαταληξία και η παρήχηση σε πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως ο εντοπισμός και χειρισμός φωνημάτων (Snow et al., 1998). Για αυτόν τον λόγο, η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας κρίνεται αναγκαία. Ήδη από την προσχολική ηλικία, το παιδί μέσω διάφορων δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να αναπτύξει την ικανότητα φωνολογικής ενημερότητας. Οι νηπιαγωγοί μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες, παιχνίδια, τραγούδια και ποιήματα καλούνται να βοηθήσουν το παιδί να μάθει να αναλύει τον προφορικό λόγο στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, πρέπει να καλλιεργούν την ικανότητα φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους μέσα από διάφορες δραστηριότητες (Lyon, 1996; Παντελιάδου, 2011; Τάφα, 2011).

Η φωνολογική ενημερότητα είναι ιδιαίτερος σημαντική, διότι είναι η πρώτη βάση των παιδιών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη φύση και τη δομή της φωνολογικής ενημερότητας υποστηρίζοντας ότι δεν πρόκειται για μια μονοδιάστατη ικανότητα (Goswami, 2002; Kotoulas, 2004; Παντελιάδου, 2011; Πόρποδας, 2002). Οι Cataldo & Ellis (1988) διακρίνουν τη φωνολογική ενημερότητα σε άδηλη (implicit phonological awareness) και έκδηλη (explicit phonological awareness). Ως άδηλη φωνολογική ενημερότητα, ή επιγλωσσική, χαρακτηρίζεται η γενική γνώση των ήχων των λέξεων, ενώ έκδηλη φωνολογική ενημερότητα, ή μεταγλωσσική, θεωρείται η αναλυτική γνώση των μεμονωμένων ήχων μέσα στις λέξεις. Έτσι, από το πρώτο επίπεδο της άδηλης φωνολογικής ενημερότητας, όπου αποκτάται η αρχική γνώση των ήχων των λέξεων, το παιδί περνάει στο επόμενο επίπεδο της έκδηλης φωνολογικής ενημερότητας, που αναφέρεται στη βαθύτερη γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων (Cataldo & Ellis, 1988; Πόρποδας, 2002).

Αναλύοντας τη φωνολογική ενημερότητα σε σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης, μπορούμε να τη διαχωρίσουμε σε τρία βασικά επίπεδα, τα οποία είναι τα εξής:

- *Η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι μια προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβικά τμήματα και στην ικανότητα του ατόμου να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Η συλλαβική επίγνωση

θεωρείται πιο εύκολη και αποκτάται νωρίτερα από τα άλλα επίπεδα επίγνωσης γεγονός το οποίο οφείλεται ενδεχομένως στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου και γίνονται, επομένως, ευκολότερα αντιληπτές.

- *Η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις μικρότερες φωνημικές μονάδες, τα φωνήματα, των λέξεων του προφορικού λόγου και παράλληλα η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Η φωνημική επίγνωση θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη ικανότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας το οποίο οφείλεται στο γεγονός ότι στον προφορικό λόγο οι φωνημικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες.
- *Η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής του προφορικού λόγου* (μιας γλωσσικής μονάδας η οποία ορίζεται μεταξύ της συλλαβικής και της φωνημικής δομής), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι η συλλαβή αποτελείται από δύο δομικά μέρη τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα αλλά το καθένα αποτελείται από φωνήματα. Η κατάτμηση της συλλαβής σε αρχικό τμήμα (έναρξη-onset) και σε τελικό τμήμα (κατάληξη-rime) έχει αναφερθεί σε έρευνες στην αγγλική γλώσσα ενώ για την ελληνική γλώσσα δεν έχει αποδειχθεί ερευνητικά η χρησιμότητά της (Cisero & Royer, 1995; Πόρποδας, 2002; Treiman, 1987).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι τα τελευταία χρόνια έχει αποδειχθεί από έρευνες η σημαντική σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και στη φωνολογική ενημερότητα και τα ελλείμματά της. Πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας του μαθητή. Λόγω του σημαίνοντα ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας κατά τη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης, φαίνεται ότι είναι αναγκαία η παροχή βοήθειας στα παιδιά που είτε διαθέτουν λίγες δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την ανεύρεση και την εφαρμογή τους στη διαδικασία ανάγνωσης (Κωτούλας, 2004; Παντελιάδου, 2011; Πόρποδας, 2002; Snow et al., 1998).

1.3.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκμάθηση της Ελληνικής ως Πρώτης Γλώσσας

Οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν καλές δεξιότητες ανάγνωσης και να είναι σε θέση να αντιληφθούν και να αναλύσουν τους ήχους και τις λέξεις. Σύμφωνα με τον Lyon (1996) και τον Gillon (2004), οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα ανάπτυξης δεξιοτήτων ορθής ανάγνωσης και ορθογραφίας και μπορούν να προβλέψουν την επίδοση του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγαλύτερη ακρίβεια από ό,τι οι μεταβλητές, όπως η νοημοσύνη, η γνώση του λεξιλογίου, και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, όπως αυτές χρησιμοποιούνται.

Ο Mattingly (1972) ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών και την πρόοδό τους στην ανάγνωση. Μεταγενέστερα, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται κατά τρόπο ουσιαστικό με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ ελλείψεις στη γλωσσική αυτή δεξιότητα μπορεί να σηματοδοτήσουν την ύπαρξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών (Joanisse και συν., 2000; Goswami, 2002; Wagner και συν., 1997).

Είναι εμφανές ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής διευκολύνεται για όλους τους μαθητές και περισσότερο για εκείνους που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όχι μόνο όταν υπάρχει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα αλλά επίσης και όταν η γλώσσα την οποία μαθαίνουν δεν είναι ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη όσον αφορά στη φωνολογία, την ορθογραφία και τη γραμματική. Επομένως, τα χαρακτηριστικά του ορθογραφικού συστήματος της κάθε γλώσσας επηρεάζουν και αυτά τη γλωσσική κατάκτηση των δυσλεκτικών μαθητών (Goswami και συν., 2010).

Τα ορθογραφικά συστήματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα ρηχά ορθογραφικά συστήματα και τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα. Ρηχά (ή διαφανή) ορθογραφικά συστήματα ορίζονται τα ορθογραφικά συστήματα τα οποία διέπονται από συνέπεια στην αντιστοιχία φωνήματος- γραφήματος. Σε αυτή την κατηγορία συστημάτων παρατηρείται μια άμεση αντιστοιχία μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων του προφορικού λόγου, υπάρχει επομένως σχεδόν πλήρης αναπαράσταση της

φωνημικής διαφοροποίησης της γλώσσας (Ανδρέου, 2012; Grigorenko, 2001; Πόρποδας, 2002; Seymour, 2005).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα βαθιά (ή αδιαφανή) ορθογραφικά συστήματα. Χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι η έντονη ασυνέπεια στη σχέση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος. Στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου δεν είναι σε «ένα προς ένα» αντιστοιχία αλλά σε «ένα προς πολλά» γεγονός που αυξάνει τις δυσκολίες στην ανάγνωση (Ανδρέου, 2012; Grigorenko, 2001; Πόρποδας, 2002; Seymour, 2005).

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μονοδιάστατη ορθογραφική διαφάνεια. Συγκεκριμένα, στην ανάγνωση, η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής καθώς η γνώση φωνολογικών κανόνων καθιστά την αποκωδικοποίηση ως μια προβλεπτή διαδικασία, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της προφοράς των διγήφων, και για τον λόγο αυτό θεωρείται ρηχό ορθογραφικό σύστημα. Παρόλα αυτά, όσον αφορά στην ορθογραφημένη γραφή της, η ελληνική γλώσσα δεν είναι πάντα προβλέψιμη βάσει της φωνολογίας χαρακτηριστικό το οποίο την κατατάσσει στα ημιδιαφανή γλωσσικά συστήματα. Για παράδειγμα το φώνημα /i/ αντιπροσωπεύεται από τα γραφήματα ι, η, υ, ει, οι και υι. Αυτού του είδους οι ανωμαλίες οφείλονται στους κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής ιστορίας οι οποίοι, όμως, κατακτούνται εύκολα μέσα από τις γνώσεις της ετυμολογίας και της γραμματικής (Πόρποδας, 2002; Τσελά, 2015).

Επομένως, μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν την ελληνική πρώτη γλώσσα διευκολύνονται κατά την εκμάθησή της από τη φύση του ορθογραφικού της συστήματος. Η ορθογραφική διαφάνεια του ελληνικού συστήματος συμβάλλει στην πιο γρήγορη εκμάθηση των αντιστοιχιών γραφημάτων-φωνημάτων διευκολύνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα άτομα με ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα.

1.3.3 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκμάθηση της Αγγλικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ένα όλο και πιο σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι μόνο σε μαθητές μεγαλύτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων που σχεδόν πάντα απαιτείται να διδάσκονται μια ξένη γλώσσα, αλλά σε όλα τα Δημοτικά σχολεία, ακόμη και σε νηπιαγωγεία, έχει προστεθεί η εκμάθηση ξένων γλωσσών, ως επί το πλείστον της αγγλικής γλώσσας, στα προγράμματα σπουδών τους. Η μελέτη μιας ξένης γλώσσας για ένα παιδί που δεν έχει να αντιμετωπίσει κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία, είναι πράγματι ένα πολύτιμο εφόδιο και μια σημαντική εμπειρία. Όμως η μάθηση ξένων γλωσσών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι μια δύσκολη εμπειρία.

Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει ότι η ρίζα του προβλήματος της εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι η ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας στους μαθητές. Το συμπέρασμα αυτό βασίστηκε στη μελέτη των Ganschow και Spark οι οποίοι παρατήρησαν ότι πολλοί, αν όχι οι περισσότεροι, οι μαθητές που έχουν πρόβλημα με την εκμάθηση ξένων γλωσσών έχουν ελλείμματα ικανοτήτων φωνολογικής ενημερότητας στην πρώτη τους γλώσσα. Οι Ganschow και Sparks θεώρησαν ότι για να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές θα έπρεπε οι ήχοι να παρουσιάζονται σε ένα εξαιρετικά δομημένο τρόπο με μεγάλη οπτική, κιναισθητική και απτική πρακτική κατά την είσοδό τους (Schwarz, 2015; Sparks & Ganschow, 1993).

Οι παραπάνω ερευνητές μάλιστα επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών αναφορικά με τις ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας τους στην πρώτη τους γλώσσα θα συμβάλλει στην ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας γενικότερα και θα οδηγήσει σε καλύτερες επιδόσεις σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα της αγγλικής, την οποία και μελέτησαν (Schwarz, 2015). Μάλιστα, στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, οι πρώτοι ερευνητές που υιοθέτησαν την άποψη της αιτιώδους σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας με τη μάθηση της ανάγνωσης ήταν η ομάδα της Isabelle Liberman (Πόρποδας, 2002). Οι Liberman και Shankweiler (1987) αναφέρουν ότι η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας διακρίνει τους

καλούς αναγνώστες και ορθογράφους της αγγλικής από τους λιγότερο ικανούς (Πόρποδας, 2002).

Μία ακόμα μεταβλητή η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη εκτός της φωνολογικής ενημερότητας ή του φωνολογικού ελλείμματος, είναι το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας. Ένα τέλειο ορθογραφικό σύστημα θα ήταν εκείνο στο οποίο δε θα υπήρχαν εναλλακτικές ορθογραφίες για το ίδιο φώνημα, κάθε φώνημα θα είχε ένα γράφημα και κάθε γράφημα ένα φώνημα. Δυστυχώς, η αγγλική γλώσσα προσδιορίζεται ως ένα βαθύ ορθογραφικό σύστημα στο οποίο, όπως προαναφέρθηκε, ο βαθμός διαφάνειας μεταξύ φωνήματος και γραφήματος είναι μικρός και οι δυσκολίες στην ανάγνωση μεγαλύτερες (Ανδρέου, 2012; Andreou & Baseki, 2012; Grigorenko, 2001; Πόρποδας, 2002).

Τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα είναι περισσότερο απαιτητικά σε επίπεδο απομνημόνευσης και γενικότερης εγκεφαλικής δραστηριότητας γεγονός το οποίο δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες κυρίως για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Είναι, λοιπόν, ευνόητο ότι το αγγλικό ορθογραφικό σύστημα είναι ακόμα πιο δύσκολο όταν μαθαίνεται ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Λόγω της αδιαφάνειάς της, η αγγλική γλώσσα έχει χαρακτηριστεί ως η γλώσσα της δυσλεξίας και οι δυσλεκτικοί μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (Schwartz, 2015).

Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ο μαθητής χρειάζεται να δομήσει νέους αυτοματισμούς σε όλα τα επίπεδα του νέου γλωσσικού συστήματος, από τη φωνολογία μέχρι τους μηχανισμούς παραγωγής λέξεων. Σε αυτό το στάδιο της εκμάθησης συντελείται μία σημαντική διαδικασία κατά την οποία όλο το φωνολογικό και συντακτικό σύστημα και γενικότερα όλη η οργάνωση του συστήματος της πρώτης γλώσσας μεταφέρονται στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται διαγλωσσική μεταφορά (cross-linguistic transfer) και επιτρέπει στον μαθητή να χρησιμοποιήσει προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει μια νέα κατάσταση (Μήτσης, 2004; Sparks, 2013).

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες έχουν την ελληνική γλώσσα ως πρώτη και μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Όπως προαναφέρθηκε, η ελληνική γλώσσα θεωρείται ως ρηχό ορθογραφικό σύστημα σε αντίθεση με την αγγλική γλώσσα η οποία ανήκει στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα. Επομένως,

υπάρχουν σημαντικές δομικές και σημασιολογικές διαφορές μεταξύ των γλωσσικών κωδικών γεγονός το οποίο μπορεί να δημιουργήσει επιπρόσθετες δυσκολίες στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Μήτσης, 2004; Τσελά, 2015).

▪ Διαγλωσσική Μεταφορά

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες και καθώς οι έρευνες αναφορικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας πληθαίνουν, έχει εδραιωθεί η θεωρία της διαγλωσσική μεταφοράς (cross-linguistic influence ή cross-language transfer). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στην πρώτη γλώσσα μεταφέρεται και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Cisero & Royer, 1995; Cummins, 2005; Durgunoglu, 2002; Καρατσιώλης & Καμπάκη-Βουγιουκλή, 2014). Η διαγλωσσική μεταφορά χωρίζεται σε πέντε διαφορετικούς τύπους: τη μεταφορά εννοιολογικών στοιχείων, τη μεταφορά μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών στρατηγικών, τη μεταφορά πρακτικών όψεων στη χρήση της γλώσσας, τη μεταφορά συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων και, τέλος, τη μεταφορά της φωνολογικής ενημερότητας (Cummins, 2005). Επομένως, εστιάζοντας στον τελευταίο τύπο της διαγλωσσικής μεταφοράς μπορούμε να πούμε ότι τα άτομα τα οποία έχουν ελλείμματα στη φωνολογική τους ενημερότητα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της πρώτης τους γλώσσας θα παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις και κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Sparks & Ganschow, 1993).

Οι Ganschow & Sparks (1993) ανέπτυξαν μια γλωσσική υπόθεση, το Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH) σύμφωνα με την οποία: α) η δεύτερη/ξένη γλώσσα χτίζεται πάνω στις ικανότητες της πρώτης γλώσσας, β) τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη/ξένη γλώσσα εξαρτώνται από γλωσσικούς μηχανισμούς εκμάθησης οι οποίοι είναι όμοιοι και στις δύο γλώσσες και, τέλος, γ) προβλήματα με ένα στοιχείο της γλώσσας, όπως είναι η φωνολογική επεξεργασία, θα έχουν μία αρνητική επίδραση στην εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Sparks, 2013).

Υπάρχουν έρευνες στις οποίες έχει επιβεβαιωθεί η υπόθεση ότι όταν η πρώτη και η δεύτερη/ξένη γλώσσα ανήκουν στην ίδια κατηγορία ορθογραφικού συστήματος και τα δύο γλωσσικά συστήματα παρουσιάζουν ομοιότητες, οι οποίες προάγουν τη γλωσσική κατάκτηση, τότε η φωνολογική και ορθογραφική μεταφορά γίνεται εύκολα

και αυτό γιατί η φωνολογική ενημερότητα στην πρώτη γλώσσα διευκολύνει την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Cisero & Royer, 1995; Durgunoglu, 2002; Sun-Alperin & Wang, 2011). Το είδος του ορθογραφικού συστήματος της πρώτης και της δεύτερης/ξένης γλώσσας, επομένως, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την επιτυχή διαγλωσσική μεταφορά.

Παρόλα αυτά, η φωνολογική ενημερότητα είναι σημαντική για να επιτευχθεί επιτυχής διαγλωσσική μεταφορά όχι μόνο ανάμεσα σε αλφαβητικά γλωσσικά συστήματα αλλά και στα υπόλοιπα συστήματα όπως είναι το κινέζικο γλωσσικό σύστημα (Chow και συν, 2005). Έρευνες οι οποίες μελέτησαν τη διαγλωσσική μεταφορά μεταξύ της κινέζικης και της αγγλικής γλώσσας, μιας λογογραφικής και μιας αλφαβητικής γλώσσας, έδειξαν ότι αν και υπάρχει διαφορά στα ορθογραφικά συστήματα πραγματοποιείται διαγλωσσική μεταφορά (Wang και συν., 2005; Chow και συν., 2005).

1.4 Σκοπός και Υποθέσεις Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η φωνολογική ενημερότητα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από ακουστικές δοκιμασίες. Όπως κάθε έρευνα έτσι και η συγκεκριμένη βασίζεται στη διατύπωση ορισμένων υποθέσεων οι οποίες, ύστερα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, θα καταλήξουν σε αποδοχή ή απόρριψη. Ακολουθώντας αυτό το πρότυπο, η έρευνα στηρίζεται στις ακόλουθες υποθέσεις:

1. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση α) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου βάσει ηλικίας και β) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου βάσει επιπέδου τόσο στην ελληνική ως πρώτη όσο και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα ως προς τη φωνολογική ενημερότητα σε όλες τις δοκιμασίες.
2. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση στις μεταγλωσσικές δοκιμασίες από τις επιγλωσσικές δοκιμασίες τόσο στην ελληνική ως πρώτη όσο και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.
3. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν την ίδια χαμηλή επίδοση στις ελληνικές δοκιμασίες και στις αγγλικές δοκιμασίες ως προς τη φωνολογική ενημερότητα.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας η οποία ακολουθήθηκε κατά την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με το σύνολο των συμμετεχόντων και γίνεται εκτενής αναφορά στις ερευνητικές δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν οι συμμετέχοντες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η συλλογή των δεδομένων έτσι ώστε να διερευνηθεί η φωνολογική ενημερότητά τους σε ακουστικές δοκιμασίες τόσο στην Ελληνική ως πρώτη τους γλώσσα όσο και στην Αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 24 μαθητές εκ των οποίων 12 ήταν κορίτσια και 12 ήταν αγόρια, όλοι κάτοικοι του αστικού συγκροτήματος Βόλου. Από τους 24 μαθητές, 3 κορίτσια και 5 αγόρια ($N=8$) ήταν παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και πιο συγκεκριμένα με Δυσλεξία, με μέσο όρο ηλικίας τα 10,25 έτη (SD 1,75). Οι υπόλοιποι 16 συμμετέχοντες ήταν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και αποτέλεσαν τις δύο Ομάδες Ελέγχου. Η κάθε μια από τις ομάδες ελέγχου συστάθηκε με συγκεκριμένα κριτήρια: η μια ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 3 κορίτσια και 5 αγόρια ($N=8$) των ίδιων ηλικιών με εκείνες των παιδιών της πειραματικής ομάδας, επομένως ο μέσος όρος ηλικίας της πρώτης ομάδας ελέγχου είναι τα 10,25 έτη (SD 1,75), ενώ στη δεύτερη ομάδα ελέγχου επιλέχθηκαν 3 κορίτσια και 5 αγόρια ($N=8$) σε αντιστοιχία με το επίπεδο στην αγγλική γλώσσα των μαθητών της πειραματικής ομάδας (μέσος όρος ηλικίας 8,5 έτη, SD 0,75).

Όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν επίσημη διάγνωση από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Συγκεκριμένα, στις διαγνώσεις διατυπώνονταν ότι οι μαθητές έχουν Δυσλεξία ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις στις οποίες οι διαγνώσεις ανέφεραν το

γενικότερο όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και υπήρχε διευκρίνιση από τους ειδικούς του Κέντρου Μελέτης ότι πρόκειται για Δυσλεξία.

2.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες μια σειρά από ακουστικές δοκιμασίες-τεστ οι οποίες αξιολογούν τη φωνολογική ενημερότητα στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Οι δοκιμασίες οι οποίες αφορούν στην ελληνική γλώσσα αναφέρονται στο βιβλίο «Η Ανάγνωση» (Πόρποδας, 2002) ενώ οι ίδιες δοκιμασίες προσαρμόστηκαν στην αγγλική γλώσσα για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Για να υπάρχει ένας σφαιρικός έλεγχος της φωνολογικής ενημερότητας των συμμετεχόντων οι δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν όλες οι ομάδες αφορούσαν τόσο το συλλαβικό όσο και το φωνημικό επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας. Συνολικά, υπάρχουν οκτώ δοκιμασίες (τέσσερις για την ελληνική γλώσσα και, αντίστοιχα, τέσσερις για την αγγλική γλώσσα) με δέκα παραδείγματα σε κάθε δοκιμασία. Τέσσερις από τις δοκιμασίες (δύο στα Ελληνικά και δύο στα Αγγλικά) αξιολογούν το επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις αξιολογούν το μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας (Παράρτημα 1).

Ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας οι δοκιμασίες χωρίστηκαν σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές (Πολυχρόνη και συν., 2006). Στις επιγλωσσικές δοκιμασίες ο συμμετέχων κλήθηκε να απαντήσει αν δύο λέξεις διαφέρουν σε τμήματα ή αν είναι όμοια μεταξύ τους (Δοκιμασία Ομοιότητας ή Διαφοράς Λέξεων) και αν δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν (Δοκιμασία Ομοιοκαταληξίας). Οι μεταγλωσσικές δοκιμασίες επικεντρώθηκαν στην απαλοιφή τμήματος μιας λέξης και συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ελέχθησαν στην απαλοιφή συλλαβής (Δοκιμασία Απαλοιφής Τμήματος Λέξης) και στην απαλοιφή φωνήματος (Δοκιμασία Απαλοιφής Φωνήματος από τη Λέξη). Αναλυτικότερα χορηγήθηκαν:

1. Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων

Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων (same-different matching test) αναπτύχθηκε από τους Treiman και Zukowski (1991) (όπως

αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002). Πρόκειται για μια μέθοδο αξιολόγησης της φωνολογικής ενημερότητας κατά την οποία το παιδί καλείται να απαντήσει εάν υπάρχει φωνολογική ομοιότητα ανάμεσα σε ζευγάρια λέξεων. Στην περίπτωση που το παιδί αποφασίσει ότι υπάρχει ομοιότητα απαντά με «ΝΑΙ» ενώ εάν αποφασίσει ότι διαφέρουν απαντά με «ΟΧΙ». Η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων, τόσο στις ελληνικές όσο και στις αγγλικές λέξεις, είναι σε συλλαβικό επίπεδο, στο αρχικό ή στο τελικό τμήμα των λέξεων. Για παράδειγμα, στις ελληνικές λέξεις μέλι-μέσα και στις αγγλικές *chair-church* αναμένουμε ότι το παιδί θα απαντήσει «ΝΑΙ» αφού υπάρχει φωνολογική ομοιότητα στο αρχικό τμήμα τους.

2. Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας

Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας (rhyming test) αναπτύχθηκε από τους Lenel και Cantor (1981) (όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002). Η συγκεκριμένη δοκιμασία εξετάζει, όπως και η προηγούμενη, την ομοιότητα στη συλλαβή όμως η όμοια συλλαβή βρίσκεται πάντα στο τελικό τμήμα των λέξεων. Επίσης, υπάρχει διαφορά στη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα, εκφωνείται αρχικά στο παιδί η λέξη *πόδι* και αμέσως μετά οι λέξεις *βόδι-χώρα* και το παιδί καλείται να αποφασίσει ποια από τις δύο λέξεις ομοιοκαταληκτεί με τη λέξη που άκουσε αρχικά (στην προκειμένη περίπτωση η σωστή απάντηση είναι «βόδι»). Κατά τον ίδιο τρόπο, στην αγγλική γλώσσα εκφωνείται αρχικά η λέξη *land* και έπειτα οι λέξεις *band-king* (η σωστή απάντηση είναι «band»). Σκοπός της συγκεκριμένης δοκιμασίας, επομένως, είναι να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία.

3. Το τεστ συλλαβικής απαλοιφής από τη λέξη

Στο τεστ συλλαβικής απαλοιφής (syllabic deletion test) ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να συγκρατήσει και να πει το σωστό τμήμα μιας λέξης αφού γίνει αφαίρεση μιας συλλαβής από τη λέξη, όλα σε προφορικό επίπεδο. Έτσι, για παράδειγμα, δίνεται στο παιδί η λέξη *μύγα* και του ζητείται να πει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί η συλλαβή /μυ/ (οπότε η σωστή απάντηση είναι /γα/). Κατά τον ίδιο τρόπο, στην αγγλική δοκιμασία, δίνεται η προφορική λέξη *baby* και το παιδί καλείται να πει το τμήμα που θα μείνει αν αφαιρεθεί η συλλαβή /by/ (η σωστή

απάντηση είναι /ba/). Η συλλαβή που θα αφαιρεθεί μπορεί να βρίσκεται στο αρχικό, μεσαίο ή τελικό τμήμα της λέξης.

4. Το τεστ φωνημικής απαλοιφής

Το τεστ φωνημικής απαλοιφής (phonemic deletion test) είναι όμοιο με το τεστ συλλαβικής απαλοιφής με την ουσιαστική διαφορά ότι στην παρούσα δοκιμασία αφαιρείται ένα φώνημα από την προφορική λέξη, είτε από το αρχικό, το μεσαίο ή το τελικό τμήμα της λέξης. Για παράδειγμα, στην ελληνική δοκιμασία, εκφωνείται στο παιδί η λέξη /μα/ και το φώνημα που αφαιρείται είναι το /α/ επομένως το παιδί αναμένεται να απαντήσει /μ/. Αντιστοίχως, στην αγγλική δοκιμασία, δίνεται η προφορική λέξη /at/ και το παιδί καλείται να αναφέρει τη λέξη που μένει αν αφαιρεθεί το φώνημα /t/ (σωστή απάντηση είναι /a/).

2.4 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014 στην περιοχή του Βόλου. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, μια πειραματική ομάδα η οποία αποτελούνταν από παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και δύο ομάδες ελέγχου οι οποίες αποτελούνταν από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η συλλογή των δεδομένων της πειραματικής ομάδας έγινε σε αίθουσα ιδιωτικού κέντρου μελέτης στο οποίο υπάρχουν τμήματα Αγγλικών για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ η συλλογή των δεδομένων των δύο ομάδων ελέγχου έγινε σε αίθουσα ιδιωτικού κέντρου ξένων γλωσσών. Παρόντες και στις δύο περιπτώσεις ήταν μόνο ο εκάστοτε συμμετέχων και η ερευνήτρια.

Αρχικά, αφού κατασκευάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία δόθηκαν δοκιμαστικά σε 2 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σε 2 μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής εφαρμογής σημειώθηκαν δυσκολίες των μαθητών και έγιναν διορθώσεις σε ορισμένες λέξεις του εργαλείου. Οι ερευνητικές δοκιμασίες είχαν διάρκεια 30 λεπτά και διενεργήθηκαν συνολικά μία φορά για τον κάθε συμμετέχοντα. Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν αμέσως

μετά την κάθε απάντηση του παιδιού. Στην περίπτωση που το παιδί απαντούσε σωστά έπαιρνε ένα βαθμό. Η κάθε δοκιμασία αποτελείται από δέκα ασκήσεις οπότε το εύρος της βαθμολόγησης κυμαίνεται από 0 ως 10 βαθμούς.

2.5 Στατιστική Ανάλυση

Για την πραγματοποίηση της σύγκρισης μεταξύ των πειραματικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS Statistics v.21 και πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση t- test για ανεξάρτητα μεταξύ τους δείγματα (Independent- Samples T- Test). Το t στατιστικό τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων χρησιμοποιεί δεδομένα τα οποία προέρχονται από δύο ξεχωριστά δείγματα για να ελέγξει υποθέσεις που σχετίζονται με τη διαφορά των μέσων τιμών δύο πληθυσμών (Κατσάνος & Αβούρης, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η φωνολογική ενημερότητα μέσα από οκτώ ακουστικές δοκιμασίες, τέσσερις στην ελληνική και τέσσερις στην αγγλική γλώσσα, παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) και παιδιών τυπικής ανάπτυξης τα οποία έχουν πρώτη γλώσσα τα Ελληνικά και μαθαίνουν τα Αγγλικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων. Για πιο παραστατική και κατανοητή ανάγνωση των αποτελεσμάτων, στην ενότητα αυτή υπάρχουν δύο συγκεντρωτικοί πίνακες και ένα διάγραμμα με τις συγκριτικές επιδόσεις των παιδιών ανάλογα με την πειραματική ομάδα στην οποία ανήκουν.

3.2 Αποτελέσματα

Μέσα από τη συγκεκριμένη στατιστική ανάλυση ερευνήθηκε η υπόθεση της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των υπό σύγκριση σε κάθε περίπτωση πληθυσμών, των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και της Ομάδας Ελέγχου βάσει ηλικίας και των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και της Ομάδας Ελέγχου βάσει επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, αναμενόταν ότι η επίδοση των παιδιών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών θα ήταν χειρότερη από την επίδοση των Ομάδων Ελέγχου.

Μετά από στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το πρόγραμμα προέκυψαν τα δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται στους παρακάτω δύο πίνακες (αναλυτικά όλα τα ευρήματα στο Παράρτημα 2). Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η συγκριτική επίδοση της ομάδας των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακών Δυσκολιών και της 1^{ης} Ομάδας Ελέγχου η οποία συστάθηκε σε ηλικιακή αντιστοιχία με την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 1. Συγκριτικές Επιδόσεις παιδιών της 1^{ης} Ομάδας Ελέγχου και της Ομάδας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

Δοκιμασία	1 ^η Ο.Ε. (ηλικία)		Ο.Ε.Μ.Δ.		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t
Ομοιότ./Διαφορά (Ελλην.)	10	0	7,63	0,916	7,333***
Ομοιότ./Διαφορά (Αγγλ.)	10	0	7,63	1,188	5,656***
Ομοιοκαταληξία (Ελλην.)	10	0	7,88	1,458	4,123***
Ομοιοκαταληξία (Αγγλ.)	9,88	0,354	6,88	1,356	6,054***
Απαλοιφή τμήματος (Ελλην.)	10	0	8,13	0,835	6,355***
Απαλοιφή τμήματος (Αγγλ.)	10	0	6,63	1,923	4,965***
Απαλοιφή φωνήματος (Ελλην.)	10	0	7,75	3,059	2,080
Απαλοιφή φωνήματος (Αγγλ.)	10	0	8,38	2,446	1,879

1^η Ο.Ε.: 1^η Ομάδα Ελέγχου (βάσει ηλικίας), Ο.Ε.Μ.Δ.: Ομάδα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση, *** p<0,05

Σημείωση: Όλες οι δοκιμασίες έχουν 10 ασκήσεις και επομένως το εύρος των βαθμολογιών είναι 0-10.

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται ότι στη δοκιμασία της ομοιότητας/διαφοράς των λέξεων στην ελληνική γλώσσα ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 1^η Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος (t=7,333) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο.=7,63, Τ.Α.=0,916). Αντίστοιχα, στην ίδια δοκιμασία στην αγγλική γλώσσα ο μέσος όρος της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος (t=5,656) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο.=7,63, Τ.Α.=1,188).

Στη δεύτερη δοκιμασία, τη δοκιμασία της επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας λέξεων, παρατηρώντας πρώτα τις επιδόσεις στα Ελληνικά βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος (t=4,123) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο.=7,88, Τ.Α.=1,458). Αντίστοιχα, στην ίδια δοκιμασία στην αγγλική ενότητα ο μέσος όρος της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=9,88, Τ.Α.=0,354) είναι σημαντικά υψηλότερος (t=6,054) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο.=6,88, Τ.Α.=1,356).

Όσον αφορά στην τρίτη δοκιμασία, τη δοκιμασία της απαλοιφής τμήματος από τη λέξη, για τα Ελληνικά παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι υψηλότερος ($t=6,355$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=8,13, Τ.Α.=0,835). Αντίστοιχα, στην ίδια δοκιμασία για τα Αγγλικά ο μέσος όρος της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=4,965$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=6,63, Τ.Α.=1,923).

Στην τελευταία δοκιμασία, τη δοκιμασία της απαλοιφής φωνήματος από τη λέξη, σημειώθηκε ότι ενώ ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 1^{ης} Ο.Ε. στην ελληνική ενότητα (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος σε αριθμητική τιμή από το μέσο όρο των παιδιών του Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=7,75, Τ.Α.= 3,059) έχει μεγάλη τυπική απόκλιση και για αυτόν τον λόγο στο t-test βγαίνει $p>0,05$ ($t=2,080$). Ίδια διαφοροποίηση υπάρχει και στην αγγλική ενότητα της δοκιμασίας όπου παρατηρήθηκε ότι ενώ ο μέσος όρος των βαθμών της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι υψηλότερος σε αριθμητική τιμή από το μέσο όρο των παιδιών του Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=8,38, Τ.Α.= 2,446) έχει μεγάλη τυπική απόκλιση και για αυτόν τον λόγο στο t-test βγαίνει $p>0,05$ ($t=1,879$).

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η συγκριτική επίδοση της ομάδας των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και της 2^{ης} Ομάδας Ελέγχου η οποία συστάθηκε σε αντιστοιχία με το γνωστικό επίπεδο της πειραματικής ομάδας στην αγγλική γλώσσα.

Πίνακας 2. Συγκριτικές Επιδόσεις μαθητών 2^{ης} ομάδας ελέγχου και ομάδας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

Δοκιμασίες	2η Ο.Ε. (επίπεδο)		Ο.Ε.Μ.Δ.		t
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	
Ομοιότ./Διαφορά (Ελλην.)	10	0	7,63	0,916	7,333***
Ομοιότ./Διαφορά (Αγγλ.)	10	0	7,63	1,188	5,135***
Ομοιοκαταληξία (Ελλην.)	10	0	7,88	1,458	4,123***
Ομοιοκαταληξία (Αγγλ.)	9,75	0,463	6,88	1,356	4,123***
Απαλοιφή τμήματος (Ελλην.)	10	0	8,13	0,835	6,355***
Απαλοιφή τμήματος (Αγγλ.)	9,50	0,756	6,63	1,923	3,936***

Απαλοιφή φωνήματος (Ελλην.)	10	0	7,75	3,059	2,080
Απαλοιφή φωνήματος (Αγγλ.)	10	0	8,38	2,446	1,879

2^η Ο.Ε.: 2^η Ομάδα Ελέγχου (βάσει γνωστικού επιπέδου στα Αγγλικά), Ο.Μ.Ε.Δ.: Ομάδα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση, *** $p < 0,05$

Σημείωση: Όλες οι δοκιμασίες έχουν 10 ασκήσεις και επομένως το εύρος των βαθμολογιών είναι 0-10.

Αρχικά, στη δοκιμασία της απόφασης για ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων στα Ελληνικά παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 2^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=7,333$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=7,63, Τ.Α.=0,916). Αντίστοιχα, στην ίδια δοκιμασία για τα Αγγλικά ο μέσος όρος της 1^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=9,88, Τ.Α.=0,354) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=5,135$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=7,63, Τ.Α.=1,188).

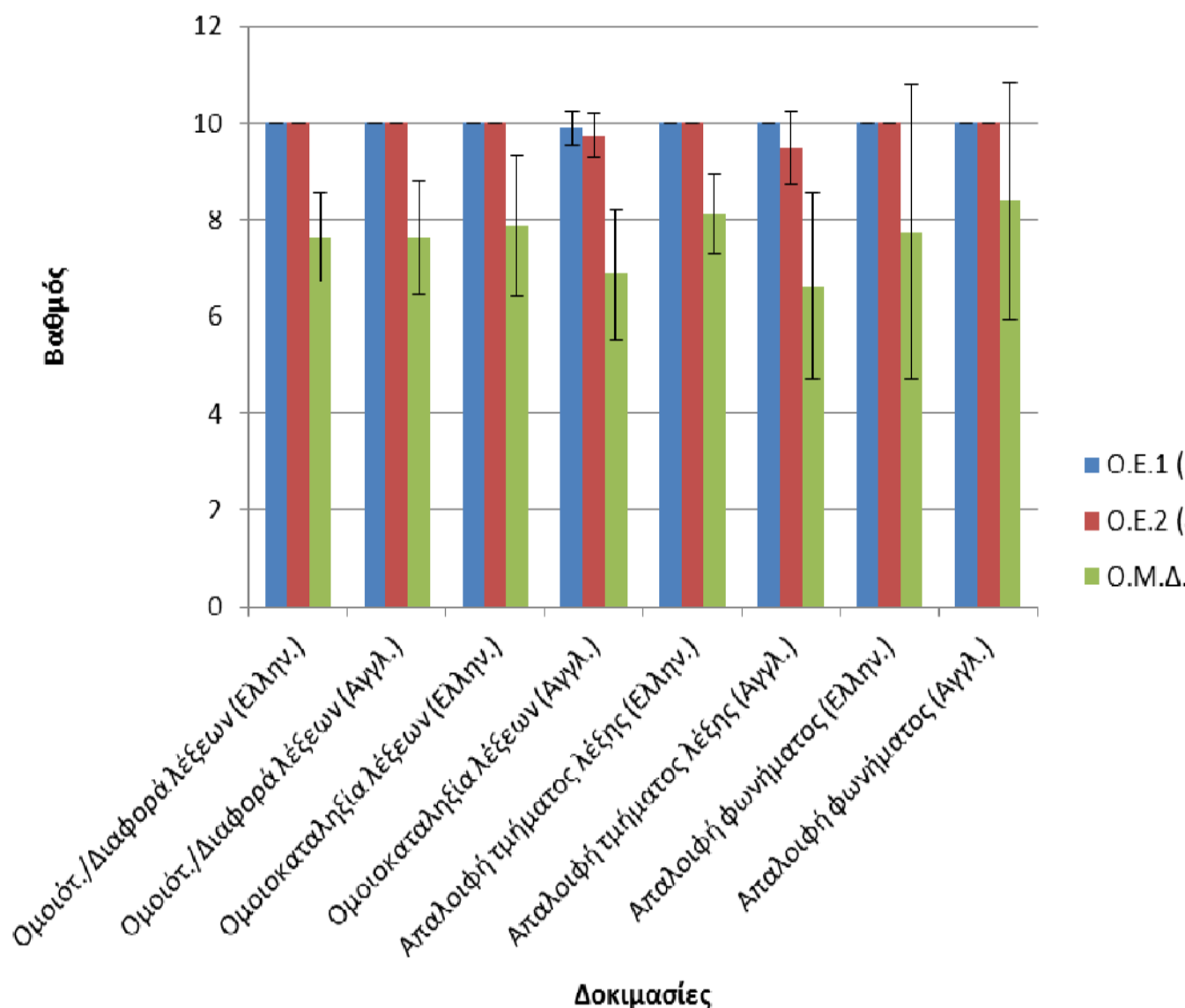
Στη δοκιμασία της επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας λέξεων, παρατηρώντας τις επιδόσεις στην ελληνική ενότητα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 2^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=4,123$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=7,88, Τ.Α.=1,458). Αντίστοιχα, στην ίδια δοκιμασία στην αγγλική ενότητα ο μέσος όρος της 2^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=9,75, Τ.Α.=0,463) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=5,675$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=6,88, Τ.Α.=1,356).

Στην τρίτη δοκιμασία, τη δοκιμασία της απαλοιφής τμήματος από τη λέξη, παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 2^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) στην ελληνική ενότητα της δοκιμασίας είναι υψηλότερος ($t=6,355$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=8,13, Τ.Α.=0,835). Αντίστοιχα, στην ίδια δοκιμασία στην αγγλική ενότητα ο μέσος όρος της 2^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=9,50, Τ.Α.=0,756) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=3,936$) από τον μέσο όρο των παιδιών της Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=6,63, Τ.Α.=1,923).

Όσον αφορά στην τελευταία δοκιμασία, τη δοκιμασία απαλοιφής φωνήματος από τη λέξη, κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε παρόμοια διαφοροποίηση όπως και κατά τη σύγκριση της 1^{ης} Ο.Ε. και της Ο.Ε.Μ.Δ. Αναλυτικότερα, ενώ ο μέσος όρος των βαθμών των παιδιών της 2^{ης} Ο.Ε. στην ελληνική ενότητα της

δοκιμασίας (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι σημαντικά υψηλότερος σε αριθμητική τιμή από το μέσο όρο των παιδιών του Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=7,75 , Τ.Α.= 3,059) έχει μεγάλη τυπική απόκλιση και για αυτόν τον λόγο στο t-test βγαίνει $p>0,05$ ($t=2,080$). Παρομοίως και στην αγγλική ενότητα της δοκιμασίας παρατηρήθηκε ότι ενώ ο μέσος όρος των βαθμών της 2^{ης} Ο.Ε. (Μ.Ο.=10, Τ.Α.=0) είναι υψηλότερος σε αριθμητική τιμή από το μέσο όρο των παιδιών του Ο.Ε.Μ.Δ. (Μ.Ο=8,38 , Τ.Α.= 2,446) έχει μεγάλη τυπική απόκλιση και για αυτόν τον λόγο στο t-test βγαίνει $p>0,05$ ($t=1,879$).

Τέλος, προκειμένου να γίνει μια πιο παραστατική απεικόνιση των αποτελεσμάτων κατασκευάσαμε το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Σύγκριση μέσων όρων (με τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις τους) μεταξύ της ομάδας ελέγχου βάσει ηλικίας (Ο.Ε.1), της ομάδας ελέγχου βάσει επιπέδου (Ο.Ε.2) και της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών (Ο.Μ.Δ.)

Το Γράφημα 1 δείχνει τους μέσους όρους των τριών ομάδων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Στο γράφημα αναπαρίστανται οι μέσοι όροι της Ομάδας Ελέγχου που συστάθηκε με κριτήριο την ηλικία των συμμετεχόντων (Ο.Ε.1), της Ομάδας Ελέγχου που συστάθηκε με κριτήριο το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην αγγλική γλώσσα (Ο.Ε.2) και της Πειραματικής Ομάδας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Ο.Μ.Δ.). Επίσης, διακρίνονται εμφανώς οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ανά δοκιμασία και ανά πειραματική ομάδα. Επομένως, μας δίνεται η ευκαιρία να παρατηρήσουμε και να συγκρίνουμε συγκεντρωτικά όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυσή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναλυτική συζήτηση των αποτελεσμάτων και σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε σύγκριση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Σταδιακά, ερευνώνται οι υποθέσεις οι οποίες διατυπώθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο βάσει των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Έπειτα, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης καθώς και οι προοπτικές μελλοντικής έρευνας πάνω στη συγκεκριμένη προσέγγιση. Τέλος, αναδεικνύονται η χρησιμότητα και οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της παρούσας μελέτης στην καταγραφή της φωνολογικής ενημερότητας παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα.

4.2 Συμπεράσματα

Η πρώτη υπόθεση η οποία διατυπώθηκε στην παρούσα μελέτη αφορά γενικά στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν χαμηλότερη επίδοση συνολικά σε όλες τις δοκιμασίες συγκριτικά με τους μαθητές των δύο ομάδων ελέγχου. Τα ευρήματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν αυτήν την υπόθεση αφού οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις από τις δύο ομάδες ελέγχου σε όλες τις δοκιμασίες.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν λιγότερες σωστές απαντήσεις τόσο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Ομάδα Ελέγχου 1, βάσει ηλικίας) όσο και με τους μαθητές ίδιου επιπέδου στην αγγλική γλώσσα αλλά μικρότερου ηλικιακού μέσου όρου (Μ.Ο. 8,5 έτη) (Ομάδα Ελέγχου 2, βάσει επιπέδου). Η διαφορά αυτή είναι ορατή στις ελληνικές και στις αγγλικές δοκιμασίες, εξίσου.

Όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, η φωνολογική ενημερότητα είναι εξέχουσας σημασίας κατά την εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και μιας ξένης γλώσσας. Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αναγνώριση και την ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μερών, συλλαβών και φωνημάτων, μιας λέξης. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή φωνολογική ενημερότητα, παρουσιάζουν φωνολογικό έλλειμμα, γεγονός το οποίο επηρεάζει τις γλωσσικές ικανότητες του ατόμου, όπως είναι η αναγνωστική ικανότητα (Παντελιάδου, 2011; Πόρποδας, 2002; Ramus, 2003, 2004; Στασινός, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία του ελλείμματος στη φωνολογική επεξεργασία, στη βάση των αναγνωστικών δυσκολιών βρίσκεται ένα έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις λέξεις στα συστατικά τους στοιχεία και να συνδέουν τα γράμματα με τους φθόγγους που αντιπροσωπεύουν (Joanisse και συν., 2000; Snowling & Stackhouse, 1996).

Οι δυσκολίες αυτές είναι ορατές και στην επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην παρούσα έρευνα, τα ευρήματα της οποίας έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Στην έρευνα των Boada & Pennington (2006) εξετάστηκε η υπόθεση ότι οι δύο ομάδες συμμετεχόντων με δυσλεξία θα έχουν χειρότερη επίδοση σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας σε σύγκριση με δύο ομάδες ελέγχου οι οποίες συντάχθηκαν η πρώτη σε αντιστοιχία με την ηλικία και η δεύτερη σε αντιστοιχία με την αναγνωστική τους ικανότητα. Στην έρευνά τους, οι δύο πειραματικές ομάδες παιδιών με δυσλεξία και ηλικίας 11 με 13 χρόνων δοκιμάστηκαν σε φωνολογικές δοκιμασίες αντίληψης της ομιλίας, φωνημικής επίγνωσης και φωνολογικής βραχυπρόθεσμης μνήμης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι σε όλες τις δοκιμασίες η επίδοση των παιδιών με δυσλεξία ήταν σταθερά χαμηλότερη από τις επιδόσεις των δύο ομάδων ελέγχου και επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση των ερευνητών σχετικά με την ύπαρξη «λιγότερο ώριμων φωνολογικών παραστάσεων» στους μαθητές με δυσλεξία (Boada & Pennington, 2006).

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν από την έρευνα του Joanisse και των συνεργατών του (2000) οι οποίοι ερευνήσαν τη δυσλεξία σε συνάρτηση με τη αντίληψη του λόγου, τη φωνολογία και τη μορφολογία. Όσον αφορά στη φωνολογία, το δείγμα 137 μαθητών τρίτης τάξης Δημοτικού που είχαν τα Αγγλικά ως πρώτη γλώσσα και εκ των οποίων οι 61 ήταν δυσλεκτικοί μαθητές, δοκιμάστηκε σε

ασκήσεις απαλοιφή φωνήματος σε πραγματικές λέξεις και ψευδολέξεις. Παρά την «κανονική τους επίδοση» στις δοκιμασίες αντίληψης του λόγου παρατηρήθηκαν χαμηλότερες επιδόσεις στις φωνολογικές δοκιμασίες από την ομάδα ελέγχου η οποία αποτελούταν από μαθητές μικρότερους σε ηλικία αλλά αντίστοιχου αναγνωστικού επιπέδου (Joanisse και συν., 2000).

Επίσης, η έρευνα των Cunningham και Carroll (2015) είχε παρόμοια ευρήματα. Οι ερευνητές εξέτασαν τη συμβολή της φωνολογικής επεξεργασίας και των πρώτων γλωσσικών ικανοτήτων στη μετέπειτα φωνολογική ενημερότητα μέσα από μια σειρά φωνολογικών και μορφολογικών δοκιμασιών, όπως η απαλοιφή αρχικού, μεσαίου ή τελικού φωνήματος. Οι συμμετέχοντες, τέσσερις διαφορετικές ομάδες συνολικά 82 μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν στην τελευταία τάξη του νηπιαγωγείου και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και παρουσίαζαν φωνολογικά ελλείμματα, είχαν χαμηλότερη επίδοση συνολικά σε όλες τις δοκιμασίες συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελούνταν από 131 συμμετέχοντες μεσαίας φωνολογικής ενημερότητας και μεσαίων γλωσσικών ικανοτήτων. Τρία χρόνια αργότερα, όταν επαναλήφθηκε το πείραμα προέκυψε ότι οι δύο υπο-ομάδες μαθητών με χαμηλή φωνολογική επεξεργασία ήταν σταθερά σε κίνδυνο δυσκολιών τόσο σε φωνολογικό όσο και μορφολογικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα αρχικών ικανοτήτων φωνολογικής ενημερότητας στην απόκτηση μετέπειτα γλωσσικών ικανοτήτων (Cunningham & Carroll, 2015).

Ανάλογες έρευνες οι οποίες εστίασαν στη μελέτη της φωνολογικής ενημερότητας ως γνωστική ικανότητα πραγματοποιήθηκαν και στην ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Κωτούλα (2004), η οποία κατέγραψε την επίδοση 280 μαθητών όλων των τάξεων Δημοτικού σχολείου στην ομοιοκαταληξία, τη σύνθεση φωνημάτων, την ανάλυση λέξεων σε φωνήματα και την απαλοιφή αρχικού, μέσου και τελικού φωνήματος, έδειξαν ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες. Αυτό το έλλειμμα συναντάται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις τάξεις παρά το γεγονός ότι έχει ολοκληρωθεί η διδασκαλία γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών και του μηχανισμού ανάγνωσης (Κωτούλας, 2004).

Η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας αφορά στο είδος της φωνολογικής δοκιμασίας. Η αρχική υπόθεση πρότεινε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα παρουσιάσουν χειρότερη επίδοση από τους μαθητές των ομάδων ελέγχου στις

μεταγλωσσικές δοκιμασίες σε σχέση με τις επιγλωσσικές. Όπως προαναφέρθηκε, οι δοκιμασίες απαλοιφής τμήματος από τη λέξη και απαλοιφής φωνήματος από τη λέξη αναμένονταν ότι θα δυσκόλευαν τους μαθητές συγκριτικά με τις επιγλωσσικές δοκιμασίες της εύρεσης ομοιότητας ή διαφοράς στη λέξη και της ομοιοκαταληξίας.

Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τις ομοιοκαταληξίες και τις συλλαβές προηγείται της μάθησης ενός συγκεκριμένου ορθογραφικού συστήματος και οι ικανότητες αυτές εμφανίζονται περίπου στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών (Goswami, 2002; Κωτούλας, 2004). Η διαδικασία αναγνώρισης ομοιοκατάληκτων λέξεων, πραγματοποιείται σταδιακά και παρόλο που η γνώση αυτή φαίνεται να αναπτύσσεται εύκολα, στην πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη και αυτό γιατί για να πει ένα παιδί ότι δυο λέξεις είναι ομοιοκατάληκτες θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του στο πως αυτές ηχούν ως ολόκληρη λέξη και όχι στο μήνυμα που μεταφέρουν. Στο πιο εξειδικευμένο επίπεδο της φωνολογικής συνειδητότητας, αυτό της φωνημικής συνειδητότητας, ο μαθητής προβαίνει σε δραστηριότητες απαλοιφής, σύνθεσης, διάκρισης και χειρισμού των φωνημάτων της λέξης (Κωτούλας, 2004).

Η μελέτη της Kirtley και των συνεργατών της (1989) επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της φωνολογικής ενημερότητας σε επίπεδο φωνημικής δομής και ενδοσυλλαβικής δομής του προφορικού λόγου σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες, 88 παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας με Αγγλικά για μητρική γλώσσα, δοκιμάστηκαν μέσα από δύο πειραματικές φάσεις σε φωνολογικές ασκήσεις εντοπισμού της διαφορετικής λέξης τόσο σε επίπεδο αρχικού τμήματος (onset) όσο και τελικού τμήματος της λέξης (rime). Η έρευνα κατέδειξε ότι ο φωνημικός διαχωρισμός είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά διαχώρισαν ευκολότερα απλά φωνήματα μόνο όταν αυτά βρίσκονταν στο αρχικό τμήμα της λέξης ενώ είχαν δυσκολία να απομονώσουν ένα φώνημα του τελικού τμήματος της λέξης παρά το γεγονός ότι ήταν σε θέση να εντοπίσουν την ομοιοκαταληξία λέξεων (Kirtley και συν., 1989).

Σε έρευνες που διενεργήθηκαν από τον Πόρποδα σε μαθητές με δυσλεξία διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη φωνημική ενημερότητα και ιδίως στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου. Χαρακτηριστικά, από τη μελέτη δύο ατομικών περιπτώσεων προέκυψε ότι οι δύο δυσλεκτικοί μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου είχαν σχεδόν ανάλογη επίδοση με εκείνη των κανονικών αναγνωστών όσον αφορά στη συλλαβική κατάτμηση αλλά ιδιαίτερα

φτωχή επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες φωνημικής ενημερότητας. Επομένως, η συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Επίσης, η έρευνα της Bruck (1992), η οποία συνέκρινε τις επιδόσεις δυσλεκτικών μαθητών με δύο ομάδες ελέγχου, συνομήλικοι και μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες μικρότεροι σε ηλικία, έδειξε ότι οι δυσλεκτικοί υπολείπονταν των συνομηλίκων τους στο χειρισμό όλων των φωνολογικών δραστηριοτήτων ενώ συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου μικρότερης ηλικίας οι δυσλεκτικοί μαθητές υπολείπονταν αποκλειστικά στις δραστηριότητες που απαιτούσαν το χειρισμό φωνημάτων (Κωτούλας, 2004).

Στην παρούσα έρευνα παρόλο που συνολικά διαπιστώνεται χειρότερη επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις δοκιμασίες παρατηρείται ότι, αντίθετα προς την αρχική υπόθεση, οι επιδόσεις των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανάμεσα στις επιγλωσσικές και τις μεταγλωσσικές δοκιμασίες δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι δύο δοκιμασίες μεταγλωσσικού επιπέδου, η απαλοιφή συλλαβής και η απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη, αναμενόταν ότι θα ήταν πιο δύσκολες δοκιμασίες για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τις δύο δοκιμασίες επιγλωσσικού επιπέδου, τον εντοπισμό ομοιότητας ή διαφοράς των λέξεων και τον εντοπισμό της ομοιοκαταληξίας αφού, όπως αναπτύχθηκε και στο θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης, οι δοκιμασίες αυτές αφορούν σε επίπεδο οργάνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας το οποίο είναι πιο σύνθετο να αντιληφθούν και να χειριστούν άτομα με φωνολογικό έλλειμμα (Goswami κι συν., 2010; Joanisse και συν., 2000; Kotoulas, 2004).

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει μεγάλη τυπική απόκλιση στα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών επιγλωσσικού επιπέδου, τόσο στο ελληνικό όσο και στο αγγλικό μέρος. Πιθανός παράγοντας για αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να αποτελεί το μέγεθος του δείγματος και η ηλικία της πειραματικής ομάδας. Σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, ενδεχομένως, να προέκυπταν πιο σαφή αποτελέσματα σχετικά με τη διάκριση του επιγλωσσικού και μεταγλωσσικού επιπέδου από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι ηλικίες των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας πιθανώς να σχετίζονται με τη διάψευση της αρχικής υπόθεσης της παρούσας έρευνας. Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ήταν τα 10,25 έτη (SD 1,75). Ενδεχομένως, οι συμμετέχοντες λόγω ηλικίας και επαφής τους με την

εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο σχολείο να έχουν αναπτύξει τη φωνολογική τους επεξεργασία σε φωνημικό επίπεδο το οποίο θεωρείται πιο δύσκολο.

Η τρίτη υπόθεση που διατυπώθηκε αναφέρει ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν την ίδια χαμηλή επίδοση στις ελληνικές δοκιμασίες και στις αγγλικές δοκιμασίες ως προς τη φωνολογική ενημερότητα. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρείται ότι η επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι σχεδόν στα ίδια επίπεδα τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Αγγλικά, με εξαίρεση τη δοκιμασία της απαλοιφής τμήματος από τη λέξη όπου παρατηρείται ότι υπάρχει μια περαιτέρω μείωση στην επίδοσή τους.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της πρώτης και της ξένης γλώσσας. Η διαγλωσσική μεταφορά καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη και βασίζεται στην υπόθεση ότι το επίπεδο επάρκειας της ξένης γλώσσας συντονίζεται από το επίπεδο επίτευξης στην πρώτη γλώσσα (Μήτσης, 2004; Sparks, 2013).

Οι Ganschow & Sparks ανέπτυξαν, μάλιστα, μια γλωσσική υπόθεση (Linguistic Coding Differences Hypothesis, LCDH) και η οποία επιβεβαιώθηκε από τις έρευνές τους σύμφωνα με την οποία: α) η δεύτερη/ξένη γλώσσα χτίζεται πάνω στις ικανότητες της πρώτης γλώσσας, β) τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη/ξένη γλώσσα εξαρτώνται από γλωσσικούς μηχανισμούς εκμάθησης οι οποίοι είναι όμοιοι και στις δύο γλώσσες και, τέλος, γ) προβλήματα με ένα στοιχείο της γλώσσας, όπως είναι η φωνολογική επεξεργασία, θα έχουν μία αρνητική επίδραση στην εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης/ξένης γλώσσας (όπως αναφέρεται στον Sparks, 2013).

Οι Horwitz και Shimron (2006) βασιζόμενοι στην παραπάνω γλωσσική υπόθεση (LCDH) εξέτασαν με βάση την αναγνωστική τους ικανότητα 145 μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου με πρώτη γλώσσα τα Εβραϊκά και δεύτερη/ξένη γλώσσα τα Αγγλικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική επεξεργασία είναι καίριας σημασίας για την απόκτηση ικανοτήτων αποκωδικοποίησης και η γλωσσική υπόθεση LCDH υποστηρίζεται από τους μαθητές με χαμηλή φωνολογική ενημερότητα επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη θεωρία της διαγλωσσικής μεταφοράς (Horwitz & Shimron, 2006).

Μία ακόμα έρευνα στην οποία επιβεβαιώνεται η διαγλωσσική μεταφορά είναι των Eva και Reka (2013). Η έρευνά τους συγκρίνει την επίδοση 33 μαθητών τρίτης

τάξης Δημοτικού σχολείου, με πρώτη γλώσσα τα Ουγγρικά και δεύτερη/ξένη γλώσσα τα Ρουμάνικα, στη φωνολογική ενημερότητα της πρώτης γλώσσας, την αναγνωστική ικανότητα στη ξένη γλώσσα και τη διαγλωσσική μεταφορά των φωνολογικών ικανοτήτων της πρώτης γλώσσας. Οι συμμετέχοντες δοκιμάστηκαν σε μια σειρά φωνολογικών ασκήσεων στην πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα τους οι οποίες περιελάμβαναν εντοπισμό ομοιοκαταληξίας, απαλοιφή συλλαβής και απαλοιφή φωνήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα της πρώτης γλώσσας και των αναγνωστικών ικανοτήτων στη ξένη γλώσσα σε όλες τις δοκιμασίες (Eva & Reka, 2013).

Επίσης, οι Sun-Alperin και Wang (2011) πραγματοποίησαν μια έρευνα των ικανοτήτων φωνολογικής και ορθογραφικής επεξεργασίας σε 89 μαθητές της δευτέρας τάξης Δημοτικού οι οποίοι είχαν την ισπανική ως πρώτη γλώσσα και μάθαιναν την αγγλική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα. Οι δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν οι μαθητές αφορούσαν στον εντοπισμό αρχικού και τελικού τμήματος λέξης, στην απαλοιφή φωνήματος, στην επιλογή σωστής ορθογραφίας λέξεων και στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρό δεσμό στις φωνολογικές και ορθογραφικές ικανότητες των μαθητών ανάμεσα στα δύο αυτά γλωσσικά συστήματα. Μάλιστα, οι ερευνητές τονίζουν την ισχυρή προβλεπτική ιδιότητα της δοκιμασίας της απαλοιφής φωνήματος από τη λέξη στην πρώτη γλώσσα για τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Sun-Alperin & Wang, 2011).

Τέλος, μια ακόμα έρευνα η οποία εξετάζει τη φωνολογική ενημερότητα είναι εκείνη των Loizou και Stuart (2003). Με την έρευνά τους εξέτασαν την επίδοση μαθητών οι οποίοι γνώριζαν μία μόνο γλώσσα, είτε την ελληνική είτε την αγγλική, καθώς και δύο ομάδων με μαθητές οι οποίοι γνώριζαν δύο γλώσσες: είτε είχαν την ελληνική πρώτη γλώσσα και μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα είτε το αντίθετο. Η έρευνά τους στις τέσσερις αυτές διαφορετικές ομάδες, με συνολικό δείγμα 68 παιδιών ηλικίας πέντε χρονών, αποτελούνταν από έξι φωνολογικές ασκήσεις, όπως ασκήσεις ομοιοκαταληξίας και απαλοιφή φωνήματος, και κατέδειξε τη σημαντικότητα της φωνολογικής ενημερότητας στην πρώτη γλώσσα (Loizou & Stuart, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όμως, προκύπτει από τη σύγκριση των ευρημάτων στις δύο «δίγλωσσες» ομάδες. Η ομάδα των μαθητών που είχαν ως πρώτη την ελληνική γλώσσα δεν παρουσίασαν υψηλά επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας συγκριτικά με

τους μαθητές που μιλούσαν μόνο την ελληνική γλώσσα γεγονός το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πλεονέκτημα των ομιλούντων δύο γλωσσών μπορεί να εξαρτάται από τη φωνολογική πολυπλοκότητα των δύο γλωσσών που γνωρίζουν οι μαθητές. Όταν η δεύτερη γλώσσα είναι φωνολογικά πιο απλή από την πρώτη τότε το άτομο μπορεί να διευκολυνθεί αναφορικά με την ανάπτυξη της φωνολογική του ενημερότητα, γεγονός το οποίο δεν ισχύει σε περίπτωση που η δεύτερη γλώσσα είναι πιο σύνθετη φωνολογικά (όπως στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας για τους μαθητές που έχουν ως πρώτη την ελληνική γλώσσα) (Loizou & Stuart, 2003).

4.3 Περιορισμοί- Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έλεγξε τη φωνολογική ενημερότητα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Παρόλο που προκύπτουν χρήσιμα αποτελέσματα σχετικά με το φωνολογικό έλλειμμα στην πρώτη και τη ξένη γλώσσα καθώς και τη διαγλωσσική μεταφορά, υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί που θα πρέπει να επισημανθούν προκειμένου να αναδειχθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα.

Αρχικά, το μικρό μέγεθος του δείγματος μαθητών μπορεί να περιορίσει τη δύναμη των στατιστικών αναλύσεων ως προς τις συγκρίσεις ανά δοκιμασία. Είναι πιθανόν ένα άλλο δείγμα μαθητών να είχε φέρει διαφορετικά αποτελέσματα. Ενδεχομένως, ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων ως πειραματική ομάδα θα μπορούσε να δώσει πιο σαφή αποτελέσματα αναφορικά με τις επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές δοκιμασίες και να προκύψει, έτσι, μία πιο ξεκάθαρη απάντηση στη δεύτερη υπόθεση της παρούσας μελέτης.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στην καταγραφή της φωνολογικής ενημερότητας των συμμετεχόντων μόνο μέσα από προφορικές δοκιμασίες. Ένας συνδυασμός προφορικών και γραπτών δοκιμασιών θα μπορούσε να προσφέρει πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα για τα φωνολογικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Επομένως, προτείνεται περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση της φωνολογικής ενημερότητας μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες η οποία μπορεί να γίνει συνδυαστικά με το μοντέλο των δοκιμασιών που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα για να εμπλουτιστεί κατά αυτόν τον τρόπο το σύνολο των ευρημάτων.

4.4 Χρησιμότητα Έρευνας- Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της φωνολογικής ενημερότητας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα και στην αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι οι έλληνες μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν αρκετά υψηλό ποσοστό σύμπτωσης φωνολογικού ελλείμματος στην ελληνική ως πρώτη και στην αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας

επιβεβαιώνουν επίσης την υπόθεση ότι οι δεξιότητες στην πρώτη γλώσσα επηρεάζουν τις αντίστοιχες δεξιότητες στη ξένη γλώσσα. Αυτή η υπόθεση βασίστηκε στη διαγλωσσική μεταφορά μεταξύ δύο διαφορετικών ορθογραφικών συστημάτων και ήρθε σε συμφωνία με την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία.

Η έγκαιρη διάγνωση των φωνολογικών ελλειμμάτων στην πρώτη γλώσσα θα μπορούσε να συμβάλλει στον εντοπισμό μαθητών που αντιμετωπίζουν τα ίδια ελλείμματα στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Επομένως, μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα θα μπορούσε να επιτευχθεί μια επιτυχής εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενώ οι δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος διαδικασίας εντοπισμού φωνολογικών ελλειμμάτων σε αρχάριους μαθητές της αγγλικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αϊδίνης, Α. (2007). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα. Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Andreou, G. & Baseki, J. (2012). Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English. *Psychology*, 3(8), 595-600.
- Bell, J. (1999). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Benson, C. (2002). Transfer/ Cross-linguistic influence. *ELT Journal*, 56 (1), 68-70.
- Βλάχος, Φ., Παπαδημητρίου, Α. & Θηβαίος Κ. (2010). Η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στη φωνολογική επίγνωση παιδιών νηπιαγωγείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 55-66.
- Boada, R. & Pennigton, B.F. (2006). Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia. *Journal of Experimental Child psychology*, 95, 153-193.
- Borodkin, K. & Faust, M. (2014). Native language phonological skills in low-proficiency second language learners. *Language Learning*, 64 (1), 132-159.
- Castles, A. & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Cataldo, S. & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 11(2), 86-109.
- Chomsky, N. (1991). *Συντακτικές Δομές*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Chow, W.B., McBride-Chang, C. & Burgess, S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergarteners learning to read English as a second language. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 81-87.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Pearson.
- Cisero, C.A. & Royer, J.M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.

- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-18).
- Cunningham, A. & Carroll, J. (2015). Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Applied Psycholinguistics*, 36, 509-531.
- Demont, E. & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of reading skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- Δημητρίου, Σ. (1994). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Durgunoglu, A.Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204.
- Eva, G. & Orban, R. (2013). The Relationship between the First Language Phonological Awareness and the Second Language Reading Ability and the Cross-language Transfer of the First Language Phonological Skills. *Transylvanian Journal of Psychology*, 14(2), 173-192.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – Beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6, 13-28.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Goldstein, B. A. & Bunta, F. (2011). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 388-401.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.
- Goswami, U., Wang, H.-L. S., Cruz, A., Fosker, T., Mead, N. & Huss, M. (2010). Language-universal Sensory Deficits in Developmental Dyslexia: English, Spanish and Chinese. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (2), 325-337.
- Goulandris, N. (Ed)(2003). *Dyslexia in Different Languages. Cross-Linguistic Comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental Dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91-125.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.

- Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia* (2nd edn). London: Whurr Publishers.
- Horwitz, J. & Shimron, J. & Sparks, (2006). Weak and strong novice readers of English as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 161-184.
- Hutchinson, J.M., Whiteley, H.E., Smith, C.D. & Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10, 179-195.
- Joanisse, M.F., Manis, F.R., Keating, P. & Seidenberg, M.S. (2000). Language Deficits in Dyslexic Children: Speech Perception, Phonology and Morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- Johnson, K. (2001). An introduction to foreign language learning and teaching (pp.75-78). London: Pearson Education.
- Jurgen, T. (2004). Verbal memory and phonological processing in dyslexia, *Journal of Research in Reading*, vol. 27 (3), 300-310.
- Καραπέτσας, Α.Β. (1991). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία (τόμος Α')*. Αθήνα.
- Κατσάνος, Χ. & Αβούρης, Ν. (2009). Στατιστικές Μέθοδοι Ανάλυσης Πειραματικών Δεδομένων Συνεργασίας. Στους Ν. Αβούρη, Χ. Καραγιαννίδη & Β. Κόμη (Επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M. & Bradley, L. (1989). Rhyme, Rime and the Onset of Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.
- Κολαρά, Ε. (χ.χ.). *Ο ρόλος της φωνολογικής συνειδητότητας στην κατάκτηση του γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/GraptosLogos.pdf>
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness throughout the school years: The case of a transparent orthography. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 183-201.
- Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Στον Εμ. Κολλιάδη (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ.600-617). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωτούλας, Β. (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στους Π. Παπούλια – Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 143-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καρατσιώλης, Ν. & Καμπάκη- Βουγιουκλή, Π. (2014). Η ασαφής περιοχή της επίγνωσης της διαγλωσσικής παρεμβολής μεταξύ ιταλικής και ισπανικής από Έλληνες. In Ν. Lavitas, Τ. Alexiou & Α.Μ. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 2: Selected Papers from the 20th ISTAL* (pp. 247-266). Berlin : De Gruyter,
- Λιαπής, Β. (1991). *Γλώσσα η ελληνική* (σελ.26-30). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.
- Loizou, Μ. & Stuart, Μ. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26 (1), 3-18.
- Lundberg, Ι. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52, 165-187.
- Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. *Special Education for Students with Disabilities*, 6 (1), 54-75.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-12.
- Manis, F.R. & Keating, P. (2009). Speech perception in dyslexic children with and without language impairments. In H. W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp.77-96). NY: Psychology Press.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μήτσης, Ν. (2004). Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην Ανάπτυξη της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μουζάκη, Α. (χ.χ.). Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και η Αντιμετώπισή τους. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Mouzaki_Early_Interv.pdf
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία (σελ. 28-32). Αθήνα.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

- National Center for Learning Disabilities. Types of LD. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.ncld.org/types-learning-disabilities>.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). Learning disabilities and the preschool child, *Asha*, 29, 35-38.
- Nicolson, R. I. & Fawcett, A.J. (2007). Procedural learning difficulties: reuniting the developmental disorders?, *Trends in Neurosciences*, 30 (4), 135-141.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A.J. & Dean P. (2001). Hindbrain versus the forebrain: a case for cerebellar deficit in developmental dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 24 (9), 508-511.
- Οικονόμου, Α. (2011). Έχουν ο μαθησιακές δυσκολίες γενετική βάση; Η περίπτωση της δυσλεξίας. Στον Σ. Τάνταρο (επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 51-86). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στους Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλο (επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 185-228). Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ.). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (τόμος 1) (σελ. 170-180). Αθήνα.
- Pavlidis, G.Th. & Giannouli, V. (2003). Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and Treatment. In R.M. Joshi, C.K. Leong, & L.J. Kaczmarek (Eds.), *Literacy Acquisition: The Role of Phonology, Morphology and Orthography*. Washington, IOS Press
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στον Σ. Τάνταρο (επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ.21-43). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 406-428.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997) *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.

- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?, *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 212-218.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neurosciences*, 27 (12), 720-726.
- Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J. & Demont, E. (2013). Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 686-702.
- Reynolds, B. (1998). *Phonemic Awareness: Is It Language Specific? Literacy Across Cultures*. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC98/SEP98/reyno998.htm>.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Schwarz, R. (2015). *Learning Disabilities and Foreign Language Learning*. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.ldonline.org/article/6065/>.
- Seymour, P. (2005). Early reading development in European orthographies. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Blackwell handbooks of developmental psychology (pp.296-315). Malden: Blackwell Publishing.
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B. A. (2004). Reading Disability and the Brain. *Educational Leadership*, 61 (6), 6-11
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M., and Stackhouse, J., (1997), *Dyslexia Speech and Language A practitioner's Handbook*. London: Whurr Publishers.
- Sparks, R. (2013). Individual Differences In Learning a Foreign (Second) Language: A cognitive approach. In D. Martin, *Researching Dyslexia in Multilingual Settings. Diverse Perspectives* (pp. 36-54). Bristol: Multilingual Matters.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77, 289- 299.
- Stanovich, K. E. (1996). Towards a More Inclusive Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 2, 154-166.

- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Cramer, B.B. (1984). Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και εκπαίδευση: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*, (σελ. 247-255, 267-285). Αθήνα: Gutenberg.
- Sun-Alperin, M.K. & Wang, M. (2011). Cross-language transfer of phonological and orthographic processing skills from Spanish L1 to English L2. *Reading and Writing*, 24, 591-614.
- Τάλλη, Ι. (χ.χ.). Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Αναπτυξιακή Δυσλεξία: ίδιες ή διαφορετικές διαταραχές. Στην Γ. Ανδρέου (επιμ.), *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή. Ψυχολογική προσέγγιση* (σελ.43-74). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 33-42.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για Παιδιά με Δυσκολίες Μάθησης* (σελ. 107-109). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Tonnessen, F. E. (1997). How can we best define dyslexia? , *Dyslexia*, 3, 78-92.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of Phonological Processing and Reading, *Journal of Learning Disabilities*, 27(5) 276-286.
- Treiman, R. (1987). *Levels of Phonological Awareness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286156.pdf>
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of Phonological Awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp.67-81). NJ: Hillsdale.
- Τσελά, Β. (2015). *Αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην Ελληνική ως μητρική και στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Διπλωματική Διατριβή*. Βόλος.

- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2– 40.
- Vidyasagar, T. R. & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in Cognitive Science*, 14 (2), 57-63.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.X., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Wang, M., Perfetti, C.A. & Liu, Y. (2005). Chinese- English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer. *Cognition*, 97, 67-88.
- Wydell, T.N. & Butterworth, B. (1999). A case of an English- Japanese bilingual with monolingual dyslexia, *Cognition*, 70, 273-305.
- Yule, G. (1996). *The study of language* (2nd edn.) (pp175-200). Cambridge University Press.
- Ziegler, J.C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schule-Korne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language- specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169-193.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

1) Απόφαση για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω δύο μικρές λέξεις. Εσύ θα τις ακούς προσεκτικά και θα αποφασίζεις αν οι δύο λέξεις έχουν κάποιο κομμάτι που ακούγεται το ίδιο και στις δύο ή αν ακούγονται τελείως διαφορετικά. Αν έχουν ένα κομμάτι που ακούγεται το ίδιο, τότε θα μου λες «ΝΑΙ», αν όμως ακούγονται τελείως διαφορετικά τότε, θα μου λες «ΟΧΙ».

Στη συνέχεια, δίνουμε στο παιδί 1-2 παραδείγματα (π.χ. *μήλο – μύτη*) εξηγώντας του να καταλάβει γιατί και σε ποιο τμήμα τους αυτές οι δύο λέξεις έχουν το ίδιο άκουσμα (μη – μυ), οπότε η απάντησή του θα πρέπει να είναι «ΝΑΙ». Επίσης, του δίνουμε παραδείγματα με διαφορετικές λέξεις (π.χ. *χέρι – κάτω*), εξηγώντας του να καταλάβει γιατί οι δύο αυτές λέξεις είναι διαφορετικές, οπότε η απάντησή του θα πρέπει να είναι «ΟΧΙ».

Ελληνικά

π.χ. *μήλο – μύτη* (ΝΑΙ)

χέρι – κάτω (ΟΧΙ)

βάζο- βάση (ΝΑΙ)

νερό – μέσα (ΟΧΙ)

ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

1) δέκα- δένω	ΝΑΙ	_____
2) τόπι – τώρα	ΝΑΙ	_____
3) μέρα – χώρα	ΝΑΙ	_____
4) φύλλο – σάκα	ΟΧΙ	_____
5) δέμα – σύκο	ΟΧΙ	_____
6) μέλι – μέσα	ΝΑΙ	_____
7) ρύζι – χώμα	ΟΧΙ	_____
8) χέρι – ξύλα	ΟΧΙ	_____
9) νερά – χαρά	ΝΑΙ	_____
10) φέτα – ζώνη	ΟΧΙ	_____

Αγγλικά

π.χ. *dance – dad* (NAI)

back – dog (OXI)

cat – cab (NAI)

pen – red (OXI)

ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

1) photo – train	OXI	_____
2) monkey – mother	NAI	_____
3) window – pillow	NAI	_____
4) brother – train	OXI	_____
5) chair – church	NAI	_____
6) horse – hotel	NAI	_____
7) market – garden	OXI	_____
8) cat – cash	NAI	_____
9) farmer – send	OXI	_____
10) basket – balloon	NAI	_____

2) Επισημάνση της ομοιοκαταληξίας

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια μικρή λέξη και αμέσως μετά θα σου λέω άλλες δύο λέξεις μαζί. Εσύ θα ακούς όλες τις λέξεις προσεκτικά και θα μου λες ποια από τις δύο λέξεις, που σου είπα μαζί, ακούγεται το ίδιο στο τελευταίο της κομμάτι (στην κατάληξη) με τη λέξη που σου είχα πει πρώτα».

Στη συνέχεια δίνουμε στο παιδί 1-2 παραδείγματα (π.χ. (ρόδα), βίδα – μέλι) εξηγώντας του ώστε να καταλάβει γιατί η λέξη βίδα είναι η σωστή απάντηση.

(Η λέξη με έντονα γράμματα είναι η αναμενόμενη απάντηση από το παιδί)

Ελληνικά

π.χ. (ρόδα), **βίδα** - μέλι

(γυαλί), σακί – **χαλί**

ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

- | | |
|-------------------------------|-------|
| 1) (πόδι), βόδι – χόμα | _____ |
| 2) (ρέμα), δέμα – μήλο | _____ |
| 3) (ψάρι), ξύλο – χέρι | _____ |

- 4) (γάλα), μάτι – **μήλα** _____
- 5) (σώμα), **χόμα** – ζώνη _____
- 6) (φύλλο), τυρί – **μήλο** _____
- 7) (γάτα), **κότα** – πόδι _____
- 8) (τυρί), νερό – **κερί** _____
- 9) (γόμα), μάτι – **ρέμα** _____
- 10) (ξύλο), **φύλλο** – φέτα _____

Αγγλικά

π.χ. (time), **lime** – man

(cat), bed – **hat**

ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

- 1) (land), **band** – king _____
- 2) (say), book – **day** _____
- 3) (like), milk – **bike** _____
- 4) (rock), egg – **mock** _____
- 5) (mice), **rice** – pen _____
- 6) (cry), sing – **try** _____
- 7) (miss), **kiss** – big _____
- 8) (dog), **frog** – doll _____
- 9) (late), **mate** – night _____
- 10) (bake), large – **make** _____

3) Απαλοιφή τμήματος από τη λέξη

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια μικρή λέξη και αμέσως μετά ένα κομματάκι (μια συλλαβή) αυτής της λέξης το οποίο θα πρέπει να το βγάλουμε από τη λέξη. Εσύ θα ακούς προσεκτικά τη λέξη και το κομματάκι που πρέπει να βγάλουμε και θα μου λες το υπόλοιπο μέρος της λέξης που μένει, αν βγάλουμε από αυτή το κομματάκι που σου είπα».

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε στο παιδί 1-2 παραδείγματα ώστε να καταλάβει αυτό που του ζητούμε να κάνει. Π.χ. Ακούγοντας τη λέξη γά-λα και το τμήμα π.χ. γα- που πρέπει να αφαιρεθεί, θα πρέπει να απαντήσει -λα. Η θέση του προς απαλοιφή τμήματος της λέξης μπορεί να διαφέρει συστηματικά (αρχική, μεσαία, τελική).

(Στην παρένθεση αναγράφεται η συλλαβή που πρέπει να απαλειφθεί.)

Ελληνικά

π.χ. *μύγα* (μν) = **γα**

κρεβάτι (κρε) = **βάτι**

	ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ
1) μέλι (με) =	λι	_____
2) γάτα (γα) =	τα	_____
3) ρόδα (δα) =	ρο	_____
4) πόδι (πο) =	δι	_____
5) ξύλο (λο) =	ξυ	_____
6) δέμα (μα) =	δε	_____
7) μέρα (ρα) =	με	_____
8) δεμάτι (δε) =	μάτι	_____
9) καλάθι (θι) =	καλά	_____
10) καπέλο (πε) =	καλο	_____

Αγγλικά

π.χ. *enter* (ter) = **en**

amazing (ma) = **azing**

	ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ
1) baby (by) =	ba	_____
2) seven (se) =	ven	_____
3) brother (ther) =	bro	_____
4) laptop (lap) =	top	_____
5) spider (spi) =	der	_____
6) basket (ba) =	sket	_____
7) elephant (le) =	ephant	_____
8) potato (po) =	tato	_____
9) dinosaur (saur) =	dino	_____
10) melody (me) =	lody	_____

4) Απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια μικρή λέξη και αμέσως μετά ένα κομματάκι αυτής της λέξης το οποίο θα πρέπει να το βγάλουμε από τη λέξη. Εσύ θα ακούς προσεκτικά τη λέξη και το κομματάκι που πρέπει να βγάλουμε και θα μου λες το υπόλοιπο μέρος της λέξης που μένει, αν βγάλουμε από αυτή το κομματάκι που σου είπα».

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε στο παιδί 1-2 παραδείγματα ώστε να καταλάβει αυτό που του ζητούμε να κάνει. Π.χ. Ακούγοντας τη λέξη αν και το φώνημα π.χ. ν που πρέπει να αφαιρεθεί, θα πρέπει να απαντήσει α.

(Στην παρένθεση αναγράφεται το φώνημα που πρέπει να απαλειφθεί. Η αναμενόμενη απάντηση του παιδιού δίνεται με έντονα γράμματα.)

Ελληνικά

π.χ. τα (τ) = **α**

δεν (δ) = **εν**

ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

1) μα (α) =	μ	_____
2) το (ο) =	τ	_____
3) θα (α) =	θ	_____
4) αν (α) =	ν	_____
5) φως (φ) =	ως	_____
6) μες (ς) =	με	_____
7) στο (σ) =	το	_____
8) μας (ς) =	μα	_____
9) έλα (ε) =	λα	_____
10) τώρα (τ) =	ώρα	_____

Αγγλικά

π.χ. or (r) = **o**

dog (g) = **do**

ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

- | | | |
|---------------|-----------|-------|
| 1) at (t) = | a | _____ |
| 2) on (o) = | n | _____ |
| 3) in (n) = | i | _____ |
| 4) of (f) = | o | _____ |
| 5) ant (t) = | an | _____ |
| 6) his (h) = | is | _____ |
| 7) can (c) = | an | _____ |
| 8) pen (n) = | pe | _____ |
| 9) if (i) = | f | _____ |
| 10) rat (t) = | ra | _____ |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Πίνακες στατιστικών αναλύσεων μεταξύ της Ομάδας Μαθησιακών Δυσκολιών και της 1^{ης} Ομάδας Ελέγχου (βάσει ηλικίας) στις ελληνικές (Ελλην.) και αγγλικές (Αγγλ.) δοκιμασίες με τη χρήση t- test (Independent-Samples T-Tests).

1^Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά λέξεων (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,63	,916	,324
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000
απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά λέξεων (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,63	1,188	,420
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Ελλην.)	Equal variances assumed	17,912	,001	-4,123	14	,001	-2,125	,515	-3,230	-1,020
	Equal variances not assumed			-4,123	7,000	,004	-2,125	,515	-3,344	-,906
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Αγγλ.)	Equal variances assumed	4,566	,051	-6,054	14	,000	-3,000	,496	-4,063	-1,937
	Equal variances not assumed			-6,054	7,947	,000	-3,000	,496	-4,144	-1,856

2^Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,88	1,458	,515
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	6,88	1,356	,479
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	9,88	,354	,125

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Ελλην.)	Equal variances assumed	17,912	,001	-4,123	14	,001	-2,125	,515	-3,230	-1,020
	Equal variances not assumed			-4,123	7,000	,004	-2,125	,515	-3,344	-,906
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Αγγλ.)	Equal variances assumed	4,566	,051	-6,054	14	,000	-3,000	,496	-4,063	-1,937
	Equal variances not assumed			-6,054	7,947	,000	-3,000	,496	-4,144	-1,856

3^η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	8,13	,835	,295
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	6,63	1,923	,680
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Equal variances assumed	16,869	,001	-6,355	14	,000	-1,875	,295	-2,508	-1,242
	Equal variances not assumed			-6,355	7,000	,000	-1,875	,295	-2,573	-1,177
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Equal variances assumed	14,019	,002	-4,965	14	,000	-3,375	,680	-4,833	-1,917
	Equal variances not assumed			-4,965	7,000	,002	-3,375	,680	-4,982	-1,768

4^Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,75	3,059	1,082
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	8,38	2,446	,865
	Ομάδα Ελέγχου 1 (ηλικία)	8	10,00	,000	,000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Equal variances assumed	8,609	,011	-2,080	14	,056	-2,250	1,082	-4,570	,070
	Equal variances not assumed			-2,080	7,000	,076	-2,250	1,082	-4,807	,307
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Equal variances assumed	10,774	,005	-1,879	14	,081	-1,625	,865	-3,480	,230
	Equal variances not assumed			-1,879	7,000	,102	-1,625	,865	-3,670	,420

Πίνακες στατιστικών αναλύσεων μεταξύ της Ομάδας Μαθησιακών Δυσκολιών και της 2^{ης} Ομάδας Ελέγχου (βάσει επιπέδου) στις ελληνικές (Ελλην.) και αγγλικές (Αγγλ.) δοκιμασίες με τη χρήση t- test (Independent-Samples T-Tests).

1^Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά λέξεων (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,63	,916	,324
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	10,00	,000	,000
απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά λέξεων (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,63	1,188	,420
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	9,88	,354	,125

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά λέξεων (Ελλην.)	Equal variances assumed	16,605	,001	-7,333	14	,000	-2,375	,324	-3,070	-1,680
	Equal variances not assumed			-7,333	7,000	,000	-2,375	,324	-3,141	-1,609
απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά λέξεων (Αγγλ.)	Equal variances assumed	11,016	,005	-5,135	14	,000	-2,250	,438	-3,190	-1,310
	Equal variances not assumed			-5,135	8,231	,001	-2,250	,438	-3,255	-1,245

2^H ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Ελλην.)	Ομάδα	8	7,88	1,458	,515
	Μαθ.Δυσκολιών				
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	10,00	,000	,000
	Ομάδα	8	6,88	1,356	,479
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Αγγλ.)	Μαθ.Δυσκολιών				
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	9,75	,463	,164

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Ελλην.)	Equal variances assumed	17,912	,001	-4,123	14	,001	-2,125	,515	-3,230	-1,020
	Equal variances not assumed			-4,123	7,000	,004	-2,125	,515	-3,344	-,906
επισήμανση ομοιοκαταληξίας (Αγγλ.)	Equal variances assumed	2,849	,114	-5,675	14	,000	-2,875	,507	-3,962	-1,788
	Equal variances not assumed			-5,675	8,609	,000	-2,875	,507	-4,029	-1,721

3^Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	8,13	,835	,295
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	10,00	,000	,000
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	6,63	1,923	,680
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	9,50	,756	,267

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Equal variances assumed	16,869	,001	-6,355	14	,000	-1,875	,295	-2,508	-1,242
	Equal variances not assumed			-6,355	7,000	,000	-1,875	,295	-2,573	-1,177
απαλοιφή τμήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Equal variances assumed	4,200	,060	-3,936	14	,001	-2,875	,730	-4,442	-1,308
	Equal variances not assumed			-3,936	9,114	,003	-2,875	,730	-4,524	-1,226

4^η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Group Statistics

	χαρακτηρισμός ομάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	7,75	3,059	1,082
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	10,00	,000	,000
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Ομάδα Μαθ.Δυσκολιών	8	8,38	2,446	,865
	Ομάδα Ελέγχου 2 (επίπεδο)	8	10,00	,000	,000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Ελλην.)	Equal variances assumed	8,609	,011	-2,080	14	,056	-2,250	1,082	-4,570	,070
	Equal variances not assumed			-2,080	7,000	,076	-2,250	1,082	-4,807	,307
απαλοιφή φωνήματος από τη λέξη (Αγγλ.)	Equal variances assumed	10,774	,005	-1,879	14	,081	-1,625	,865	-3,480	,230
	Equal variances not assumed			-1,879	7,000	,102	-1,625	,865	-3,670	,420